

MARCELO FRONZA

**A INTERSUBJETIVIDADE E A VERDADE NA APRENDIZAGEM
HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

CURITIBA

2012

MARCELO FRONZA

**A INTERSUBJETIVIDADE E A VERDADE NA APRENDIZAGEM
HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Tese de Doutorado apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA
2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Fronza, Marcelo

A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos / Marcelo Fronza. – Curitiba, 2012.
465 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

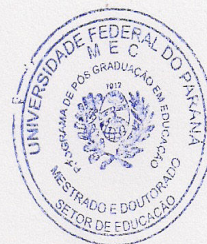
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação histórica. 2. Jovens – Educação. 3. Histórias em quadrinhos. 4. História – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 373



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

CERTIFICO, que a Tese de **MARCELO FRONZA** intitulada “**A INTERSUBJETIVIDADE E A VERDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**” foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelas seguintes professoras: DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (Presidente), DR^a KATIA MARIA ABUD, DR^a ISABEL BARCA, DR^a MARIA CÂNDIDA ALES MOURÃO DIAS BARROSO PROENÇA e DR^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD (Membros Titulares), os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR ^a KATIA MARIA ABUD		Aprovado
DR ^a ISABEL BARCA		Aprovado
DR ^a MARIA CÂNDIDA ALES MOURÃO DIAS BARROSO PROENÇA		Aprovado
DR ^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD		Aprovado

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pelo interessado nomeado, resultam na aprovação do mesmo como DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 13 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
13/02/2012

*A todos os que lutam pela justiça e pela verdade,
pois sem eles não pode haver liberdade.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar os agradecimentos por minha família, Vilson, Marli, Evandro, Precila, César, e à querida Paola, por sempre me apoiarem nesses anos de estudo e produção e nos momentos mais difíceis.

Obrigado aos jovens estudantes das cinco escolas investigadas, que participaram desta pesquisa e são o motivo de minha crença na Educação Histórica.

Agradeço a todos os amigos e amigas, que tornaram esta tese de doutorado possível, por meio do seu apoio. Aos Professores(as) Doutores(as) membros da banca, Isabel Barca, Maria Cândida Ales Mourão Dias Barroso, Kátia Maria Abud e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, pela paciência e disposição em avaliar esse trabalho. Agradeço aos professores Gláucia, Tânia e Renato e Estevão por estarem nas bancas de qualificação de mestrado ou doutorado, pessoas que contribuíram no processo de elaboração desta tese.

Agradeço aos amigos para toda hora João e Adriane, bem como toda a equipe de professores dos colégios onde atuam e, por isso foi possível o acesso e a aplicação do estudo piloto nas escolas e, em seus respectivos estudantes, os quais são os sujeitos de minha pesquisa. Obrigado aos professores, que aplicaram o instrumento do estudo final. Nomeadamente aos amigos Maria Lima, Karina Fernandes Danil, Denis Rodrigo Damasceno Fernandes, de Três Lagoas; à querida amiga Jeane Carla Oliveira de Melo e à professora Antônia, de São João dos Patos; e à professora Edinalva Padre Aguiar, de Vitória da Conquista. O apoio de vocês para a investigação foi inestimável.

A todos vocês, amigos professores historiadores do grupo de Educação Histórica do Paraná (LAPEDUH – UFPR).

Agradecimento por ações futuras, pois ainda não foram realizadas por não ter conseguido enviar a tese a tempo: a correção ortográfica e a correção das normas técnicas. Obrigado, amigas do coração Solange e Márcia.

Obrigado ao amigo Estevão de Rezende Martins, um dos membros da banca de qualificação, pelo apoio, incentivo e por abrir as portas para que eu realizasse meus estudos na Alemanha. Agradeço aos profissionais da CAPES

que possibilitaram que eu conquistasse uma bolsa PDEE-CAPES para estudar na Alemanha. E não posso deixar de agradecer meus amigos Thiago e Andressinha pela viagem à Ponta Grossa, que salvou a minha bolsa, aos professores e alunos do PPGE da UFPR, que sempre me apoiaram na minha empreitada. À Marlova que organizou e cuidou dos detalhes da viagem àquele distante país germânico, e a Jussara da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPR, que me salvou inúmeras vezes das malucas exigências documentais da CAPES e da kafkiana *Ausländeramt Essen*, para que eu conseguisse meu visto alemão e a aprovação da minha viagem a Portugal.

Na Alemanha conheci pessoas maravilhosas, aos das quais gostaria de agradecer à amiga Monika Wühle, que esteve ao meu lado em todos os problemas que enfrentei naquele país, ao amigo Prof. Dr. Friedrich Jeager, um dos maiores seres humanos e intelectuais que conheci em minha vida, à Nina e Anina, amigas que participaram da luta inglória para que eu aprendesse a falar alemão, e a Dr^a. Britta Weber, uma das maiores estudiosas dos quadrinhos históricos da Alemanha. Todos eles e elas são pessoas queridas que conheci no Kulturwissenschaftliches Institut Essen (KWI). Agradeço, também, aos Profs. Drs. Bodo von Borries e Andreas Körber por garantirem importantes discussões comigo na Universidade de Hamburgo, sobre o meu objeto de pesquisa, aos Profs. Drs. Lucian Hölscher, da Universidade de Bochum, Gangolf Hübinger, da Universidade Europa Viadrinh de Frankfurt Oder, Waltraud Schreiber e sua equipe de doutores e doutorandos da Universidade Católica de Eichstätt. Obrigado a Chrsitine Gundermann, da Universidade Livre de Berlin, pelos e-mails trocados tendo como tema sua especialidade: histórias em quadrinhos no ensino de História. Mas, devo os conhecimentos de todas essas pessoas na Alemanha ao amigo Professor Doutor Jörn Rüsen que com suas discussões teóricas reorientou os caminhos dessa tese e abriu minha mente para os estudos sobre o novo humanismo e suas relações com a aprendizagem histórica e os quadrinhos. Agradeço a ele e sua esposa Inge que vivem o humanismo no dia a dia e que provaram a mim que ele não diz respeito só a uma teoria.

Mas, o maior de todos os agradecimentos, bem como a maior dívida que tenho é com você, Professora Dolinha, Prof. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos

Santos Schmidt, que com seu conhecimento pantagruélico me forneceu a oportunidade de me superar e sempre ajudar e ser ajudado pelos nossos pesquisadores do LAPEDUH a terem um sonho em comum: contribuir com a formação da consciência histórica de professores e estudantes e, porque não, de todos os cidadãos brasileiros.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 VERDADE HISTÓRICA E INTERSUBJETIVIDADE: CONSIDERAÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	17
1.1 A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS	18
1.2 AS IDEIAS DE VERDADE HISTÓRICA E INTERSUBJETIVIDADE: RUMO A CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS DE VALIDADE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	33
1.3 O AUTOCONHECIMENTO COMO O MODO EM QUE A VERDADE HISTÓRICA E A INTERSUBJETIVIDADE REVELAM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS.....	61
CAPÍTULO 2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	72
2.1 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS E A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA ALEMANHA	73
2.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS NA INGLATERRA, EM PORTUGAL E NO BRASIL	94
2.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MOBILIZADORAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES	110
CAPÍTULO 3 A CULTURA JOVEM E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO	122
3.1 A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO NA CULTURA ESCOLAR POR MEIO DA CULTURA JUVENIL	123
3.2 A CULTURA JOVEM E O CONHECIMENTO HISTÓRICO: A ANÁLISE DE UMA INVESTIGAÇÃO	141
CAPÍTULO 4 CULTURA JOVEM, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E CULTURA HISTÓRICA	180
4.1 A CULTURA JOVEM E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: EM BUSCA DO CAMINHO DO NARRAR HISTORICAMENTE.....	181
4.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS: UMA INVESTIGAÇÃO EM BUSCA DAS IDEIAS SOBRE A VERDADE NA CULTURA JUVENIL	201
CAPÍTULO 5 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A MOBILIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	258

5.1 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA RELAÇÃO ENTRE A CULTURA JOVEM E AS IDEIAS DE INTERSUBJETIVIDADE E VERDADE HISTÓRICA	263
CAPÍTULO 6 AS NARRATIVAS GRÁFICAS DE JOVENS ESTUDANTES COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	379
6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS DOS JOVENS	380
6.2 A INTERSUBJETIVIDADE E A EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS.....	391
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LUGAR DO JOVEM EM UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA HUMANISTA	419
REFERÊNCIAS.....	435
FONTES.....	435
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	435
REFERÊNCIAS <i>ONLINE</i>	445
ANEXO 1.....	447
ANEXO 2.....	450
ANEXO 3.....	465

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – GÊNERO	147
TABELA 2 – IDADE	148
TABELA 3 – FAMÍLIA	148
TABELA 4 – PROFISSÃO DAS PESSOAS COM QUEM OS JOVENS MORAM	149
TABELA 5 – LOCAL DE ORIGEM DA FAMÍLIA	153
TABELA 6 – ATIVIDADES DE LAZER	155
TABELA 7 – ESCOLA	157
TABELA 8 – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (TODAS AS ESCOLAS)	159
TABELA 8A – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (CURITIBA - PR)	159
TABELA 8B – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (SÃO JOÃO DOS PATOS - MA)	160
TABELA 8C – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (TRÊS LAGOAS - MS)	160
TABELA 8D – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (VITÓRIA DA CONQUISTA - BA)	161
TABELA 9 – JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA SOBRE A DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (TODAS AS ESCOLAS)	162
TABELA 10 – CONHECE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE HISTÓRIA DO BRASIL E HISTÓRIA DA HUMANIDADE	203
TABELA 11 – O QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS CONTAM ESTÁ RELACIONADO À VERDADEIRA HISTÓRIA DO BRASIL OU DA HUMANIDADE	207
TABELA 11A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS CONTAM A VERDADEIRA HISTÓRIA DO BRASIL E DA HUMANIDADE	208
TABELA 12 - ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	217
TABELA 12A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	217
TABELA 13 – AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PODEM CONTAR A VERDADE SOBRE A HISTÓRIA DA HUMANIDADE	235
TABELA 13A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PODEM CONTAR A VERDADE SOBRE A HISTÓRIA DA HUMANIDADE	236
TABELA 14 – PERSONAGENS DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE EXISTIRAM	270

TABELA 14A – JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA DOS PERSONAGENS DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE EXISTIRAM	272
TABELA 15 - SITUAÇÕES DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE ACONTECERAM.....	286
TABELA 15A – JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA DAS SITUAÇÕES DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE ACONTECERAM...	289
TABELA 16 – PERCEBE DIFERENÇAS ENTRE AS VERSÕES “A” E “B”	302
TABELA 16A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE PERCEBE DIFERENÇAS ENTRE AS VERSÕES “A” E “B”	302
TABELA 17 – ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MELHOR	314
TABELA 17A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MELHOR	315
TABELA 18 - ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MENOS CONFIÁVEL	329
TABELA 18A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MENOS CONFIÁVEL	330
TABELA 19 – COMO SERIA A MELHOR HISTÓRIA SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL.....	341
TABELA 19A – JUSTIFICATIVA SOBRE COMO SERIA A MELHOR HISTÓRIA SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	342
TABELA 20 – O QUE DEVE CONTER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS HISTORICAMENTE CONFIÁVEL SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	355
TABELA 20A – JUSTIFICATIVA SOBRE O QUE DEVE CONTER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS HISTORICAMENTE CONFIÁVEL SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL.....	356

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de investigação da Educação Histórica, na qual seus professores pesquisadores pretendem compreender como se forma a cognição histórica situada dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009). Para isso, apresenta-se uma contextualização teórica a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico (Rüsen, 2001, 2007, 2010b) e da cognição histórica situada dos sujeitos. Faz-se um diálogo entre as considerações sobre como os jovens constroem seu autoconhecimento identitário, a partir do filósofo da História alemão Jörn Rüsen (2007, 2010b) e das ideias do filósofo húngaro György Lukács (2003; LUNN, 1986) referentes à reafirmação de uma criação ativa do sujeito como uma forma intersubjetiva de autoconhecimento não alienado. Depois se analisa as investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens na Alemanha, Portugal e Brasil. Investigam-se também as relações entre a cultura juvenil, a cultura escolar e as histórias em quadrinhos. É utilizado um instrumento de investigação baseado nos princípios da pesquisa qualitativa proposta por Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). O instrumento de pesquisa possui questões abertas procurando entender como os jovens compreendem a relação entre as histórias em quadrinhos e a verdade histórica. Para isso, utiliza-se o confronto de fragmentos de duas histórias em quadrinhos — a primeira produzida totalmente por quadrinistas (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45) e a segunda roteirizada por uma historiadora brasileira (PAIVA, SCHWARCZ, 1995, p. 5-9) — que pretendem abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. Em seguida, pediu-se aos estudantes que produzissem uma história em quadrinhos sobre este tema. Por fim, investiga-se como se dá a relação entre o poder narrativo das histórias em quadrinhos e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica dos jovens estudantes de ensino médio. As respostas dos alunos revelaram ideias sobre verdade histórica e a intersubjetividade que ajudaram a construir alguns critérios para a constituição de uma aprendizagem histórica pautada em princípios humanistas.

Palavras-chave: Educação Histórica – Intersubjetividade e verdade histórica – Histórias em quadrinhos

ABSTRACT

This research is part of the research field of History Education in which their teachers as researchers aim to understand how make up the situated historical cognition of subjects located in the schooling context (SCHMIDT, 2009). For this, it presents a theoretical background from the historical consciousness' theory and its relationship with the formation of historical thinking (Rüsen, 2001, 2007, 2010b) and the subjects' situated historical cognition. There is a dialogue between the considerations on how youngsters build their self-identity, from German philosopher of history Jörn Rüsen (2007, 2010b) and the ideas of Hungarian philosopher György Lukács (2003; LUNN, 1986) regarding the reaffirmation of an active creation the subject as an intersubjective form of self that is not alienated. Afterwards it analyses the investigations about youngsters' historical learning and Germany, Portugal and Brazil. It also investigates the relationship between youth culture, escolar culture and historical comic books. It is used a research instrument guided on the principles of qualitative investigation proposed by Michelle Lessard-Hébert's work (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). The research instrument opens questions which seek to understand how young people understand the relationship between comic books and historical truth. For this, it use the confrontation of two fragments of comic books — the first produced entirely by cartoonists (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45) and the second scripted by a Brazilian historian (PAIVA, SCHWARCZ, 1995, p. 5-9) — which aim to address didactically from historiographical criteria, the subject of Brazil's Independence Day on September 7, 1822. Then, it asked to students that produce a comic book on this topic. Finally, it will investigate how is the relationship between the narrative power of comic books and the young high school students' ideas of intersubjectivity and historical truth. Students' answers revealed ideas about historical truth and intersubjectivity that helped to build some criteria for the formation of a historical learning guided in humanistic principles.

Keywords: History Education – Intersubjectivity and Historical Truth – Historical Comic Books

INTRODUÇÃO

Ao alvorecer do século XXI a expansão das histórias em quadrinhos foi um fenômeno de grandes proporções no âmbito das manifestações da cultura histórica das sociedades ocidentais e orientais. Por exemplo, os mangás — os quadrinhos japoneses — são as formas narrativas impressas mais lidas no Japão, ao menos desde a década de 1950. É comum que em uma edição semanal de mangá seja publicada mais de um milhão de unidades não só no oriente, mas também na Europa, Estados Unidos e Brasil. Entre as maiores bilheterias do cinema estão os filmes inspirados nas histórias em quadrinhos de super-heróis, tais como Batman, Homem-Aranha, Hulk, V de Vingança, Watchmen, entre outros. E, por fim, no Brasil, 2011 foi marcado, pelos especialistas em quadrinhos, como o ano do *boom* desses artefatos da cultura histórica. Nunca foram produzidos e consumidos tantos quadrinhos brasileiros quanto nesse período. Os quadrinistas brasileiros, que durante as décadas 1980 e 1990 eram leitores desses artefatos, hoje são premiados internacionalmente nos maiores eventos nacionais e internacionais dedicados a essa forma narrativa. Além disso, a produção de quadrinhos paradidáticos nesse país é crescente e é, de certa forma, financiada indiretamente pela distribuição de narrativas gráficas a todas as escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação, a partir da década de 2000.

Essas considerações permitem que o leitor compreenda o porquê de minha escolha em investigar como os jovens se relacionam com os quadrinhos históricos brasileiros. Entendo que as histórias em quadrinhos são alguns dos artefatos narrativos da cultura juvenil que permitem aos jovens desenvolver uma relação de intersubjetividade com o conhecimento histórico.

Minha primeira experiência com esta ideia se deu quando lecionava, de 2000 a 2004 em uma escola pública de ensino médio na região metropolitana de Curitiba. Em algumas das minhas aulas, utilizava quadrinhos para abordar os temas históricos aos alunos. Os resultados me impressionaram apesar do uso superficial, que eu fazia naquele momento, no que diz respeito à exploração das histórias em quadrinhos como ilustrações ou como documentos

históricos. Mas o que me causou espanto foi que os estudantes traziam leituras dos quadrinhos de super-heróis estadunidenses, mangás japoneses, ou mesmo da brasileira **Turma da Mônica**, sempre relacionadas a valores ligados à honra e à amizade. O exemplo do primeiro valor moral estava vinculado ao fato de que os jovens tendiam a relacionar os super-heróis com a honra dos cavaleiros medievais europeus e japoneses ou a dos homens e mulheres que vivem no campo na sociedade contemporânea.

Tendo essa experiência na cabeça, desenvolvi no período que vai de 2005 a 2007 a minha dissertação de mestrado sobre as ideias históricas dos estudantes a partir das histórias em quadrinhos. No mesmo período, trabalhei no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, onde ministrei cursos de formação continuada com professores de História de todo o estado. Essa experiência me causou outra surpresa quando, ao utilizar os mesmos quadrinhos de minha dissertação, os professores também produziam ideias relacionadas aos valores ao longo da História, mas com uma diferença: esses sujeitos tendiam a representar os romanos figurados na história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra** não só com o Império Romano, mas com o imperialismo econômico e político dos séculos XIX e XX; inferência nunca realizada pelos jovens em minha pesquisa. Além disso, os professores utilizaram esquemas didáticos na argumentação em relação à cada conteúdo histórico substantivo inferido nessa narrativa gráfica.

Percebi, portanto, que a cultura juvenil, no âmbito da cultura escolar, manifesta uma determinada forma de operar historicamente com os quadrinhos diferente das dos seus professores. A partir daí, compreendi, também, a necessidade de investigar o que, para os jovens, é plausível nas narrativas históricas gráficas e qual é a especificidade que a relação de intersubjetividade com a História fornece no processo de formação de sua identidade.

Com isso, as questões propostas e analisadas nesse trabalho se inserem no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009).

O campo de investigação da Educação Histórica se desenvolveu e se desenvolve desde os anos 1970 na Inglaterra, e avançou após as décadas de

1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como, Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, Estados Unidos e Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Angola e Moçambique, na África, e no Brasil, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) que compõe um grupo de professores-historiadores no qual esse trabalho pertence.

Tendo como referência a cognição histórica situada, procuro entender como as ideias históricas de segunda ordem — tais como a intersubjetividade e a verdade histórica —, produzidas pelos jovens estudantes de ensino médio, mobilizam conceitos substantivos por esses sujeitos por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos¹.

Os sujeitos desta investigação são os jovens estudantes do ensino médio, que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico. Parto do pressuposto de que a escola é um dos espaços onde a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica², tais como as histórias em quadrinhos, que participam de uma estrutura de sentimentos contemporânea (WILLIAMS, 2003).

Essa estrutura de sentimentos pode ser descrita como uma cultura relacional, ou seja, a cultura comum vivida de uma época. Com isso, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá uma estrutura de sentimentos distinta: a nova geração apropria-se a sua maneira do mundo único que herda, mesmo considerando as continuidades e a reprodução de inúmeros elementos de sua cultura, ela sente diferentemente a sua vida e

¹ O historiador inglês Peter Lee (2005) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial, etc.; e os conceitos de segunda ordem, que estão ligadas as ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais — permanências, rupturas, periodizações, etc. — e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.

² Segundo Jörn Rüsen (2010e, p. 7) “a cultura história é a manifestação da consciência histórica na sociedade em várias formas e procedimentos”. A cultura história se expressa em três dimensões relacionadas às estratégias da consciência histórica mobilizadas nas narrativas: a dimensão estética, a cognitiva e a política. Esse historiador, também, compreende que existe uma dimensão ética. De fato, encontrei em minha pesquisa o reconhecimento pelos jovens dessa dimensão ética da cultura histórica. Por conta disso, aliei, nas categorizações, a dimensão ética com a política, pois entendo que a ideia de responsabilidade ligada à moralidade é intimamente ligada às relações de poder e legitimidade.

configura sua “resposta criativa” em uma nova estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 2003, p. 53-58).

Uma das manifestações dessa estrutura de sentimentos contemporânea são as histórias em quadrinhos. O sociólogo inglês Raymond Williams (1979, p. 162-163) também fornece elementos para que se entenda como os quadrinhos se estruturam como um artefato da cultura histórica. Para esse sociólogo, toda obra de arte é um artefato cultural na medida em que a sua materialidade é a “materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos” que a partir da mediação social constituída vai além da “produção de mercadorias” e da “experiência comum” que os sujeitos têm com esse objeto, isto porque a “produção cultural material” possui uma história ligada às formações sociais em que estão inseridas. Isso se tornou evidente com o surgimento de novas “formas materiais de dramatização e narrativa” baseadas em artefatos como o cinema, o rádio, a televisão e as histórias em quadrinhos, as quais trazem novos problemas no campo de sua estrutura formal e sua forma de mediação social, “mas também novas relações de trabalho” ligadas a esses artefatos complexos. Sobre esses aspetos, a produção e mediação dos artefatos culturais devem ser consideradas como práticas sociais.

A partir destas considerações, o meu público-alvo demarcado são os cento e vinte e cinco jovens de quatro escolas públicas que estudam no ensino médio em Curitiba, no Paraná; São João dos Patos, no Maranhão; em Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul; e Vitória da Conquista, na Bahia. Escolhi estes diferentes tipos de escolas para verificar se suas possíveis especificidades na forma de ensinar História revelam, em seus respectivos estudantes, formas de aprendizagem histórica distintas uma da outra. Com isso, tenho como objetivo estudar como esses jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no contexto de escolarização.

Construção da hipótese de investigação sobre as ideias de verdade histórica e intersubjetividade dos jovens estudantes de ensino médio

Para desenvolver esta investigação senti a necessidade de reestruturar uma expectativa advinda de minha dissertação de mestrado, qual seja, o entendimento de que para construir uma metodologia que aborde as histórias em quadrinhos, a partir dos critérios da Educação Histórica, haveria uma distinção entre pressupostos didáticos e pressupostos epistemológicos da História.

Contudo, esta distinção pode ser interpretada como um elemento da transposição didática (CHEVALLARD, 2000). Isso sugere um grande problema, pois entraria em choque com os princípios da cognição histórica situada baseada na Educação Histórica, na qual seus investigadores defendem, juntamente com o historiador alemão Jörn Rüsen (2001, p. 48-51; 2007), a existência de uma função didática da História sustentada no narrar histórico dos sujeitos.

A esse respeito, sigo, aqui, as investigações da historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (ANOTAÇÕES, 2009), a qual compreende que a transposição didática se fundamenta epistemologicamente, conforme afirmação do matemático francês Yves Chevallard (2000), a partir da pedagogia dos objetivos e, que ela se estrutura em estratégias didáticas como a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade e a publicidade do saber, além do controle social do conhecimento típicos dessa epistemologia. Esses requisitos estruturam o que Chevallard chama de sistema didático: a relação entre o saber a ensinar, o saber ensinado e o saber a ser aprendido. Esta perspectiva se caracteriza pela ideia de que o professor sabe mais que o aluno, e que a transmissão do conhecimento só é possível se o estudante for um ente passivo nesse processo. Mais do que isso, esses sujeitos (professores e estudantes) não são o foco desta concepção, porque o que importa, de fato, é o funcionamento do sistema didático, que, em última análise, faz do professor, também, um sujeito passivo ao ser considerado um reproduzidor dessa estrutura.

Tendo essas considerações em relação aos pressupostos da transposição didática, a partir de Schmidt (ANOTAÇÕES, 2009), entendo que é necessário pô-la de ponta-cabeça e destruir alguns fundamentos dessa concepção pedagógica, para que se possa desenvolver uma reflexão sobre suas implicações em relação à Educação Histórica.

Para que se faça isso, creio ser necessário me remeter aos fundamentos epistemológicos da História. Entendo que a narrativa histórica é a forma de expressão da consciência histórica dos sujeitos e, por isso mesmo, possibilita um construto para que seja possível compreender as ideias históricas dos estudantes. Deslocando a discussão das estratégias didáticas para uma concepção de aprendizagem, baseada na narrativa histórica dos sujeitos, é possível fundamentar a autoria do relato do estudante e do professor historiador e indicar o sincretismo da História, principalmente, pelo aparecimento das múltiplas temporalidades reveladas pelas respostas e narrativas dos mesmos. Compreendo que a partir da categorização das narrativas históricas gráficas (FRONZA, 2007) dos jovens estudantes é possível superar o controle do conhecimento, que tinha como álibi o anonimato do texto didático.

No entanto, defendo que tanto a publicidade do conhecimento histórico como a sua programabilidade didática são fatores basilares da aprendizagem histórica, desde que sejam invertidos os pressupostos da transposição didática. Para isso, entendo que a publicização das narrativas dos professores e dos estudantes com suas respectivas autorias são fundamentos da consciência histórica. Para Jörn Rüsen (2001, p. 153-161), a narrativa é a forma de expressão racional — diga-se de comunicação — dessa consciência entre os sujeitos. Uma nova programabilidade deve ser construída a partir da epistemologia da História, até porque as ideias históricas deverão ser fundamentos para a construção de uma nova normatização da Didática da História.

Entendo que esta normatização poderá ser sustentada pelas operações mentais da narrativa histórica: 1) a operação da experiência histórica dos sujeitos narrados, a qual expressaria as múltiplas temporalidades das ideias históricas dos sujeitos no tempo. 2) a operação mental interpretativa baseada nas teorias e explicações históricas que fundamentam os valores e significados a partir das inferências relacionadas às fontes históricas que podem se tornar evidências plausíveis em relação a estas narrativas, e 3) a operação mental da orientação histórica, a qual permite aos sujeitos expressarem as relações entre a continuidade histórica — passado, presente e futuro — e o agir humano construindo, assim, as suas identidades a partir do reconhecimento do outro.

Essas três operações do pensar histórico podem fornecer alguns critérios para que se possa investigar o processo de desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos.

Essas três operações mentais do narrar histórico — as experiências do passado, as significações e valores produzidos pela intencionalidade do agir a partir de expectativas de futuro e a orientação do sentido histórico no presente — vêm ao encontro de minhas preocupações referentes às ideias de verdade histórica e intersubjetividade, produzidas pelos jovens estudantes por meio das histórias em quadrinhos. Isso porque Rüsen (2001, p. 91-92) propõe que as narrativas históricas, em sua forma científica, estruturam a sua busca da verdade e fundamentam sua pretensão de validade e, portanto, objetividade e intersubjetividade, a partir de três critérios de plausibilidade: 1) A pertinência empírica, onde os fatos narrados estão submetidos sobre o crivo da experiência do passado. 2) A pertinência normativa, quando os fatos narrados são avaliados segundo significados e valores normativamente compartilhados. 3) A pertinência narrativa, onde a orientação de sentido entre as experiências do passado e as significações e valores normativos do presente, os quais são “apresentados em uma continuidade do fluxo temporal” através do narrar histórico, é submetida por critérios de sentidos (ideias históricas) ligados à vida prática dos sujeitos³.

Considerando esses critérios como relevantes para o meu objeto de pesquisa compreendo que, nesse sentido, a investigação empírica de minha pesquisa de mestrado me permitiu construir algumas considerações referentes a quais seriam os princípios norteadores do trabalho com as histórias em quadrinhos na Educação Histórica. Isso, a partir de uma hipótese de investigação sobre a relação entre as ideias de verdade histórica e intersubjetividade dos jovens estudantes do ensino médio e o narrar das histórias em quadrinhos.

A primeira consideração a que cheguei é que as histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia, que leve em consideração a natureza desses artefatos da cultura histórica e as ideias de segunda ordem, que os jovens inferem a partir delas.

³ Esta discussão teórica será aprofundada no capítulo 1, no momento em que forem apresentadas as atuais perspectivas entre a intersubjetividade e verdade em História.

Os resultados apresentados pelo instrumento de investigação de minha dissertação revelaram que tanto os conceitos relativos à natureza dos quadrinhos, tais como narrativa gráfica, empatia, ícone, cartum, conclusão ou preenchimento e mapa temporal, quanto as ideias de segunda ordem como significância, inferência, evidência e narrativa histórica são fundamentais para apreender como a consciência histórica dos jovens estudantes de ensino médio reestrutura as concepções confusas e anacrônicas advindas de sua cultura primeira (SNYDERS, 1988) ou tradição (RÜSEN, 2001).

A segunda consideração relevante, e decorrente da primeira, refere-se ao fato de que histórias em quadrinhos como **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985) — as quais são em sua essência ficcionais — não podem ser usadas sozinhas para produzir um novo conhecimento histórico, pois a estrutura narrativa de seus enredos não segue todos os elementos necessários à valorização da dimensão cognitiva das narrativas históricas, tais como a fundamentação em métodos que busquem evidências relativas à realidade do passado. Essa característica narrativa dos quadrinhos levou a que os jovens produzissem narrativas ficcionais.

É claro que, a partir de Jörn Rüsen (2001), inferi que estes artefatos não deixam de ser narrativas históricas, pois ao serem artefatos pertencentes à cultura histórica contemporânea (RÜSEN, 2009), mobilizam uma forma de representar esteticamente da orientação temporal e podem interferir no agir dos sujeitos. No entanto, é frequente que os jovens se apropriem com maior facilidade da estrutura do enredo ficcional do que dos conceitos substantivos e de segunda ordem presentes nas histórias em quadrinhos. Com isso deixam de lado a função cognitiva presente na consciência histórica, que é fundamentada por critérios de intersubjetividade e de verdade histórica.

Para que haja certo grau de plausibilidade no uso de histórias em quadrinhos com temas históricos torna-se necessário, além do conhecimento de sua linguagem específica enquanto documento produtor de evidências históricas, o confronto entre as narrativas históricas gráficas que já seguem uma estrutura fundamentada na epistemologia da História. Possivelmente este confronto narrativo permitirá a potencialização, nos estudantes, da capacidade

de narrar historicamente por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos⁴.

Nesse sentido, compreendo também, que, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, a cognição histórica situada se preocupa em:

investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa. O pressuposto é buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de alfabetização histórica de cada um (SCHMIDT, 2009, p. 38).

Entendendo que o modo como a cognição história situada transforma informações em conhecimento histórico elaborado acontece a partir das formas de pensar relativas ao narrar histórico, conforme aponta Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010b). A narrativa histórica é o construto próprio das formas de pensar históricas e da aprendizagem da formação histórica, o que caracteriza a existência de uma função didática da História fundamentada em critérios cognitivos de intersubjetividade e de verdade histórica das narrativas. Compreendo, com isso, que esses conceitos instituidores e mobilizadores da consciência histórica estruturam as possibilidades de autoconhecimento dos jovens quando leem histórias em quadrinhos (LUKÁCS, 2003).

A partir dessas considerações lançarei a seguinte hipótese investigativa a ser perseguida nessa pesquisa:

HIPÓTESE

As histórias em quadrinhos são compreendidas como artefatos da cultura histórica da humanidade pertencentes à cultura juvenil contemporânea e revelam uma dimensão estética, que organiza o modo como nelas o passado é narrado. Quando essas narrativas gráficas são construídas dentro de critérios de sentido próprios à epistemologia da História possibilitam que os jovens estudantes de ensino médio formem construtos sofisticados ligados às operações mentais narrativas da

⁴ Como se verá no capítulo 4, no estudo final, utilizei — para mitigar o poder ficcional das narrativas gráficas — duas histórias em quadrinhos que apresentavam claramente uma função didática da História. Inclusive a segunda delas foi roteirizada por uma historiadora brasileira.

História por meio da mobilização, por estes sujeitos, das ideias relativas à verdade histórica e à intersubjetividade.

Essa mobilização das ideias de intersubjetividade e de verdade histórica deve ser realizada pela confrontação de histórias em quadrinhos compreendidas como narrativas históricas gráficas. Essas narrativas históricas gráficas apresentam a intencionalidade de uma função didática de orientação do sentido do agir histórico dos jovens estudantes⁵. Apresentada a minha hipótese, devo indicar qual é a tese que orienta a atual investigação:

TESE

As histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado, e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade.

A partir dessa tese que propõe o diálogo entre o conhecimento histórico do passado e as possíveis ideias de intersubjetividade e de verdade histórica que os jovens estudantes conferem às histórias em quadrinhos, passo a indicar a seguinte questão de investigação:

Quais os significados e valores que os jovens estudantes do ensino médio dão às ideias de verdade histórica e de intersubjetividade quando leem histórias em quadrinhos?

Para responder a este questionamento, elaborei as seguintes questões investigativas:

- 1) Qual a relação entre as ideias de verdade histórica e de intersubjetividade com a formação do pensamento histórico dos jovens?

⁵ Este foi o critério de escolha das histórias em quadrinhos utilizadas em meu instrumento de investigação conforme se verá no capítulo 4.

- 2) De que forma as investigações relativas à Educação Histórica estão se apropriando da teoria da consciência histórica para investigar as ideias que os jovens têm sobre o passado histórico?
- 3) Quais os critérios de sentido que os jovens de ensino médio constroem a partir da relação entre a cultura escolar e artefatos da cultura histórica pertencentes à cultura juvenil tal como as histórias em quadrinhos?
- 4) Como as histórias em quadrinhos possibilitam ou não que os jovens estudantes de ensino médio, orientados pelas ideias de verdade histórica e de intersubjetividade, desenvolvam as operações mentais relacionadas às narrativas históricas gráficas?

Essas questões investigativas orientaram a construção dos capítulos dessa tese e de sua metodologia de pesquisa.

Para desenvolver a abordagem empírica desse estudo, segui os critérios metodológicos próprios à investigação qualitativa desenvolvidos por Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2005), mesmo porque este modo de pesquisar vai ao encontro das questões de investigação que norteiam esse trabalho. Esses autores, seguindo as propostas de Frederick Erikson (LESSARD-HERBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 32), afirmam que a investigação qualitativa é uma “investigação interpretativa”. Isto porque se refere às abordagens que partilham o interesse pelo “*significado* conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social”⁶. Sendo assim, o objeto de investigação está pautado nas ações e nos significados atribuídos pelos sujeitos.

Essas afirmações são articuladas com a abordagem presente nessa investigação, pois busquei compreender os significados que os jovens dão às ideias históricas presentes nas histórias em quadrinhos. Ao longo da análise dos dados foi mapeada a pluralidade de significados de acordo com as concepções de verdade e intersubjetividade que os jovens têm em relação a esses artefatos.

⁶ Itálico do autor.

A investigação qualitativa desenvolve conhecimentos que buscam preencher algumas necessidades fundamentais para esta pesquisa: 1) permite um “distanciamento” ao “tornar estranho aquilo que é familiar” e transformar o senso comum presente no cotidiano em uma “problemática”; 2) “compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em *pormenores concretos da prática*”; e 3) considerar os “*significados* que os acontecimentos”,⁷ ou os artefatos que se apropriam, adquirem para os sujeitos que vivem em um determinado contexto espaço-temporal (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 43).

O processo de construção dos dados, segundo Miles e Huberman (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 107), constituiu-se a partir de um “modelo interativo” da análise de dados composto em três passos: “a *redução dos dados*, a sua *apresentação* e a *interpretação/verificação das conclusões*”.⁸ Esse modelo caracteriza-se por um processo interdependente e simultâneo, mesmo considerando que a redução de dados começa antes da “recolha dos dados”, enquanto que a apresentação e a interpretação dos dados só podem ocorrer durante e após a recolha.

A redução de dados se refere ao processo “de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” das fontes de informação (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 109). Nesta investigação foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, a qual é definida por L. Bardin (1977, p. 42) da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa técnica relativa à análise de conteúdo permitiu um controle equilibrado dos dados quantitativos pelos dados qualitativos, pois, na investigação em curso, os diversos significados que os sujeitos dão às suas ações são imprescindíveis.

Quanto à apresentação ou a organização dos dados desta pesquisa utilizei a formatação das “matrizes descritivas dos feixes conceituais”

⁷ Itálico do autor.

⁸ Itálico do autor.

(LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 140). Isto é, tabelas que abordam dados referentes a como os jovens desenvolvem ideias de verdade e intersubjetividade a partir das histórias em quadrinhos⁹.

No primeiro capítulo investiguei o modo como a verdade histórica e a intersubjetividade são estruturadoras dos processos instituidores e reveladores da consciência histórica dos sujeitos, os quais fazem parte de um contexto escolarizado.

Para isso, apresentei uma contextualização teórica a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico (Rüsen, 2001, 2007, 2010b) e da cognição histórica situada dos sujeitos. Por meio dessa teorização, busquei entender como a verdade histórica e a intersubjetividade podem se tornam processos constituidores da consciência histórica.

Abordei também a dimensão ontológica da concepção de verdade histórica proposta por Adam Schaff (1983), Michel de Certeau (2006), Isabel Barca (2000, p. 68-83) e Jörn Rüsen (2001, 2007). Foram considerados os aspectos epistemológicos da verdade histórica a partir de filósofos da História como Willian Dray (1969, 1980), W. H. Walsh (1978), C. Behan McCullagh (1984, 1998) e Raymond Martin (1989, 1993, 1995). Compreendo que estes investigadores, em muitos casos, aproximam-se das ideias relacionadas aos critérios de validade das narrativas históricas defendidas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001).

Por fim, estudei, a partir desses conceitos, de que modo a verdade histórica e a intersubjetividade estão relacionadas à forma como os jovens tomam o conhecimento para si. Para isso, dialoguei com as considerações do filósofo da História Jörn Rüsen (2007, 2010b) sobre como os jovens constroem seu autoconhecimento identitário por meio do aprendizado histórico. As ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000) sobre a grande temporalidade do

⁹ Nas matrizes descritivas, os dados mais relevantes para o tema desta tese foram destacados com negritos, principalmente os que dizem respeito ao conhecimento histórico. Os dados das quatro escolas públicas foram tabeladas de duas formas: a maior parte das tabelas contém os dados conjuntos das escolas das quatro cidades investigadas; em algumas tabelas foi necessário separar tabelas por cidade ou por tema relativamente a cada questão para facilitar a compreensão conceitual da redução de dados. Contudo, isso não afeta em nada a precisão nem a fidelidade aos dados descobertos.

diálogo intersubjetivo entre os sujeitos e do filósofo húngaro György Lukács (2003; LUNN, 1986), referentes à reafirmação de uma criação ativa do sujeito como uma forma intersubjetiva de autoconhecimento não alienado, também estão presentes nesse diálogo. Sob este aspecto, as histórias em quadrinhos dizem respeito aos modos da criação ativa do sujeito, nos processos constituidores e reveladores da consciência histórica dos jovens estudantes do ensino médio.

No segundo capítulo pesquisei como a teoria da consciência histórica, a partir da relação entre o jovem e a aprendizagem histórica, foi investigada por professores historiadores pertencentes ao campo de pesquisa da Educação Histórica no Brasil e em outros países.

Para isso, explanei sobre o contexto teórico e político em que o ensino de História na Alemanha recorre à teoria da consciência histórica (STAEHR e JUNG, 1998) e que, durante meados dos anos 1990, resultou numa investigação de grande escala pela Europa e Oriente Próximo denominada *Youth and History*¹⁰, a qual foi organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo historiador alemão Bodo von Borries (ANGVICK e BORRIES, 1997). Esta investigação seguiu os princípios da teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2001 e 2007).

Depois abordei as primeiras investigações do campo de pesquisa da Educação Histórica na Inglaterra, Portugal e Brasil (LEE, 2006; BARCA, 2002; SCHMIDT, 2002) baseadas na teoria da consciência histórica, e que abordam a aprendizagem histórica dos jovens. Também foram apresentadas as investigações produzidas no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) que pesquisaram o pensamento histórico dos jovens.

Por fim, fiz uma breve síntese de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) buscando aprofundar a problemática ligada à relação entre o pensamento ficcional e a verdade histórica dos jovens. A teoria da consciência histórica fez com que essa problemática, entre narrativa ficcional e narrativa histórica, levasse a mim à escolha do conceito de intersubjetividade como um processo mental, que possibilitaria a compreensão da relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos que buscam narrar o passado de modo plausível.

¹⁰ “Juventude e História” (tradução minha).

No terceiro capítulo investiguei as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar, observando as histórias em quadrinhos como um artefato dessa cultura jovem e da cultura histórica inserido na cultura escolar. Analisei como a cultura jovem foi entendida por educadores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), Georges Snyders (1988) e pelo filósofo Walter Benjamin (1993). Com essa teorização indiquei as relações entre essa cultura jovem e a cultura escolar contemporânea.

Depois investiguei como as histórias em quadrinhos estão inseridas na cultura jovem a partir das considerações de Eric J. Hobsbawm (1995), Snyders (1988) e do sociólogo Raymond Williams (2003).

Feitas essas análises teóricas passei a estudar as ideias de intersubjetividade e verdade histórica em jovens estudantes de quatro escolas públicas brasileiras de ensino médio — de Curitiba - PR, São João dos Patos - MA, Três Lagoas - MS e Vitória da Conquista - BA. Foram analisadas a primeira e a segunda partes do instrumento de investigação, como base nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, sustentados no trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). O instrumento de pesquisa em questão¹¹ é compreendido, aqui, como um estudo final, que pretendeu diagnosticar o modo como os jovens compreendem a relação entre a cultura jovem e o conhecimento histórico.

No quarto capítulo investiguei as operações mentais mobilizados por jovens estudantes ao lerem as histórias em quadrinhos que confrontam duas interpretações diversas sobre uma mesma experiência da Independência do Brasil. Apresentei as narrativas históricas gráficas (FRONZA, 2007) como um artefato ligado à dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 2007 e 2009). Ao considerar a dimensão estética das narrativas históricas gráficas retomei os seus limites e possibilidades em relação às ideias de verdade e intersubjetividade por meio da teoria dos quadrinhos (EISNER, 1999, 2005; MCCLOUD, 2005, 2006; CARRIER, 2000). Organizei as categorias mobilizadas pelos alunos a partir das três operações mentais e das estratégias cognitivas, estéticas e ético-políticas da consciência histórica.

¹¹ Ver Anexo 2.

Depois disso, no quinto capítulo, analisei as respostas dos jovens às questões da quarta parte do instrumento de investigação, que contém duas histórias em quadrinhos com interpretações divergentes sobre o passado. Esses resultados foram confrontados com as considerações teóricas ligadas à teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007) e foram organizados por meio de categorias ligadas às três operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação que são avaliadas por três critérios de plausibilidade histórica (pertinência empírica, pertinência normativa e pertinência narrativa).

No sexto capítulo fiz a análise das narrativas históricas gráficas produzidas pelos jovens que se apropriam da dimensão estética das histórias em quadrinhos, revelando, assim, ou um conjunto de imagens canônicas (SALIBA, 1999), ou uma criação ativa por meio de imagens alternativas (LUKÁCS, 2003, 2010). Para entender esse processo criativo e sua relação com a intersubjetividade e verdade, as teorias ligadas à dimensão estética da cultura histórica foram retomadas (RÜSEN, 2007, 2009).

Nas considerações finais foram apresentados os resultados dessa tese de doutoramento, que podem contribuir para a construção de uma aprendizagem histórica humanista. Para isso, trouxe a teoria da consciência histórica que, pode fornecer novos fundamentos para a instituição de uma epistemologia da aprendizagem histórica fundada nos princípios do novo humanismo proposto por Jörn Rüsen (2010e).

Com isso, pretendi situar o lugar da cultura juvenil numa matriz disciplinar da Didática da História, para que seja possível desenvolver uma reflexão sobre como, por meio do conceito de segunda ordem de intersubjetividade, é possível atingir didaticamente à verdade histórica defendida pelos jovens. Compreendo que essas ideias permitirão desenvolver o entendimento de como os valores ligados à intersubjetividade e à verdade histórica poderiam superar a invisibilidade da cultura jovem imposta por uma cultura escolar estruturada numa internalização tradicional e autoritária.

CAPÍTULO 1 VERDADE HISTÓRICA E INTERSUBJETIVIDADE: CONSIDERAÇÕES PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O meu objetivo é investigar como os jovens estudantes de ensino médio, constroem a possibilidade de tomar o conhecimento para si a partir das ideias de verdade histórica e de intersubjetividade quando leem histórias em quadrinhos. Por isso, pretendo, neste primeiro capítulo, compreender o modo como essas duas ideias são estruturadoras dos processos instituidores e reveladores da consciência histórica dos sujeitos que, no caso desta investigação, estão inseridos em um contexto de escolarização.

Para isso, organizarei este capítulo em três momentos que são necessários para o entendimento da complexidade das ideias de verdade histórica e intersubjetividade:

- a) No primeiro momento apresentarei uma contextualização teórica a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, 2010b) e da cognição histórica situada dos sujeitos (SCHMIDT, 2009). A partir dessa contextualização será possível compreender como a verdade histórica e a intersubjetividade podem ser consideradas como processos constituidores da consciência histórica.
- b) No segundo momento discutirei a dimensão ontológica da concepção de verdade histórica proposta por Adam Schaff (1983), Michel de Certeau (2006), Isabel Barca (2000, p. 68-83) e Jörn Rüsen (2001). Também abordarei, nesse momento, os aspectos epistemológicos da verdade histórica a partir de filósofos da História como Willian Dray (1969, 1980), W. H. Walsh (1978), C. Behan McCullagh (1984, 1998) e Raymond Martin (1989, 1993, 1995). Compreendo que estes investigadores, em muitos casos, aproximam-se das ideias relacionadas à intersubjetividade relativa aos critérios de validade das narrativas históricas defendidas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001).
- c) No terceiro momento abordarei como a verdade histórica e a intersubjetividade estão relacionadas com a forma pela qual os jovens tomam o conhecimento para si a partir destes conceitos. Aqui será fundamental um diálogo entre as considerações do filósofo da História

alemão Jörn Rüsen (2007, 2010b) sobre como os jovens constroem, a partir de suas narrativas, seu autoconhecimento identitário por meio do aprendizado histórico, as ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000) sobre a grande temporalidade do diálogo intersubjetivo entre os sujeitos e do filósofo húngaro György Lukács (2003; LUNN, 1986) referentes à reafirmação de uma criação ativa do sujeito como uma forma intersubjetiva de autoconhecimento não alienado. Sob este aspecto, entendo que as histórias em quadrinhos podem despertar modos da criação ativa do sujeito nos processos constituidores e reveladores da consciência histórica como aqueles observados em jovens estudantes do ensino médio.

Portanto, uma primeira questão investigativa que orientará os caminhos que buscarei desenvolver nesse capítulo será a relação entre as ideias de verdade histórica e de intersubjetividade com a formação do pensamento histórico dos jovens.

Para entender as implicações no pensamento histórico dos jovens estudantes de ensino médio referentes à verdade histórica e à intersubjetividade é necessário, antes, que eu aprofunde esses conceitos organizadores das formas de pensar historicamente. É o que desenvolverei a seguir.

1.1 A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS

Para que a abordagem em relação aos conceitos de verdade histórica e intersubjetividade desenvolvida nessa pesquisa seja melhor compreendida é fundamental que eu determine o campo teórico de investigação, que demarcará a perspectiva ontológica aqui defendida: a teoria da consciência histórica.

Segundo esta teoria é fundamental que sejam compreendidas as razões possibilitadas pela existência do pensamento histórico que fornecem a plausibilidade de estruturação de uma história com caráter científico. Segundo Jörn Rüsen (2001, p. 54), essas razões devem ser procuradas nos

pressupostos do pensamento histórico. E, esses pressupostos devem ser buscados em operações genéricas e elementares da vida prática dos homens, pois são os processos fundamentais do pensamento histórico: as experiências e as interpretações do tempo.

Ao considerar que “o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana”, Rüsen (2001, p. 54-55) entende, que a forma especificamente histórica de pensar está enraizada no entendimento humano, em geral, que se organiza como um fundamento da vida prática corrente.

A partir disso, a consciência histórica dos homens é constituída pelos processos mentais elementares da interpretação do mundo e de si mesmos. As operações da consciência histórica na vida prática acontecem no processo de interpretação, pelo pensamento histórico, da vida prática dos homens. Essas operações mentais são intrínsecas ao pensamento histórico dos sujeitos. Além disso, estruturam e dão forma aos atos de fala dos homens quando estes reconhecem, pelos seus resultados, a sua inserção na vida.

Portanto, seguindo as ideias de Rüsen, (2001, p. 56-57), entendo que toda forma de pensamento histórico é um modo de articulação da consciência histórica. E, nesse sentido, para esse historiador, consciência histórica pode ser considerada como “a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária”. A consciência histórica é um “fenômeno do mundo vital”, pois está intimamente relacionada com a vida humana prática. Com isso, segundo Rüsen, a consciência histórica pode ser definida como o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da” mudança temporal “de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

A partir dessas considerações, analisarei quais seriam, portanto, as operações da vida prática que constituem a consciência histórica como fundamento do conhecimento histórico.

Para Rüsen, essas operações da vida prática são expressas em dois tipos de consciência do tempo: a “experiência” e a “intenção”. A relação dialética entre experiência e intenção institui uma dinâmica da consciência do tempo onde se realiza “o superávit de intencionalidade do agir” e do sofrer humano. A consciência histórica é, nessa perspectiva, a maneira pela qual o

relacionamento dinâmico entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo social da vida humana prática. Sob esse aspecto, a primeira operação da vida prática que constitui a forma de pensar histórica é a “orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo”. Assim, a operação mental realizada pelo homem para transformar suas intenções de agir em e por meio de experiências do tempo é o trabalho por excelência da consciência histórica. Ele é estruturado sob a forma de interpretações das experiências do tempo, as quais são interpretadas intencionalmente para além do que foi o caso no passado (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

A segunda operação da vida prática, que institui a consciência histórica é a “constituição do sentido da experiência do tempo”. Diz respeito a um processo da consciência no qual as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções de agir e que, no ato dessa interpretação, incluem-se na “formação de sentido do mundo” e na “auto-interpretação” do homem. Essa formação de sentido do mundo (ontologia ou visão de mundo a partir de objetivos) e essa auto-interpretação humana (intersubjetividade ou autoconhecimento a partir do outro) são parâmetros estruturantes da consciência histórica na orientação no agir e no sofrer (RÜSEN, 2001, p. 59).

A operação de constituição de sentido da experiência do tempo pode ser interpretada nas maneiras como a humanidade experimenta o tempo, que estão dialeticamente inter-relacionadas: o “tempo natural” e o “tempo humano”.

O tempo natural é o tempo que é experimentado como uma desestruturação ou perturbação da ordem dos processos temporais da vida humana prática, no qual o caso extremo é a morte. Esta perturbação abre espaço para o surgimento das carências estruturais da vida prática. Essa ideia é expressa pelo conceito-síntese de “contingência”, ou seja, os processos estruturais de sofrimento da vida prática da humanidade (RÜSEN, 2001, p. 60).

O tempo humano é aquele em que as intenções do agir são representadas como um processo temporal estruturado da vida humana prática. É uma intenção de um fluxo temporal em que os sujeitos, mediante o agir humano que projetam, desejam afirmar a si mesmos e conquistar reconhecimento. Esse é o tempo dos símbolos que projetam o futuro, ou mesmo, uma tentativa de superação da morte, tais como a religiosidade, as ideologias, as formas utópicas do pensamento humano, a dimensão estética da

cultura histórica e outras formas de organização cultural que buscam superar os limites impostos pelas carências estruturais da vida humana prática.

Nesse sentido, a consciência histórica expressa a “intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é”, (...), “ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho” (RÜSEN, 2001, p. 59-60).

A partir disso, analisarei, agora, qual seria a operação “unitária” da vida prática relacionada à consciência histórica que, para Rüsen, poderia criar uma síntese entre o sofrer do tempo natural da contingência e a orientação para o agir e criar sentido do tempo humano das utopias.

Essa operação mental é um ato de fala de caráter antropológico universal e é uma unidade estrutural de síntese das outras operações da consciência histórica: a narrativa histórica.

A narrativa histórica diz respeito ao “resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e”, (...), “fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico-científico” (RÜSEN, 2001, p. 60-61). Com respeito a essa definição, a distinção entre narrativa ficcional e não ficcional passa a ser relevante para essa tese de doutorado, pois a diferença não está necessariamente, como será visto adiante, nas operações mentais ligadas ao conteúdo experiencial do passado e nem no processo de constituição de sentido para o viver prático, mas sim pela operação significativa e normativa do método histórico-científico vinculado às interpretações historiográficas. Essa diferenciação imposta à interpretação da realidade pela operação mental narrativa, enquanto constituidora da consciência histórica, é apresentada com três qualidades:

- 1) As lembranças e a memória: a rememoração é a relação fundamental da constituição da consciência histórica no que se refere às experiências no tempo. A lembrança, ou a rememoração, é a base da distinção entre narrativa historiográfica e narrativa ficcional na relação com a experiência do passado. Rüsen compreende essa relação assim:

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente

sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (2001, p. 62).

Nesse sentido, é importante ter em mente que por mais distante que seja a dimensão temporal da narrativa histórica, o “resgate” do passado é fornecido pelas experiências do tempo presente. Isso porque a consciência histórica está baseada na apreensão desse passado pela operação do pensamento histórico. Tal fato é possível quando as experiências do presente se tornam experiências no momento em que elas forem relacionadas com as do passado, no processo da “lembrança interpretativa que as faz presentes” (RÜSEN, 2001, p. 63). É nesse processo que a lembrança é apropriada pelo pensamento histórico mediante a mobilização desta rememoração operada pela narrativa histórica. Essa narrativa, portanto, diz respeito ao ambiente da memória ao mobilizar a experiência do tempo passado que está fixada nos arquivos de memória, de tal maneira que a experiência do tempo presente passa a ser compreendida e a expectativa do tempo futuro se torna possível (RÜSEN, 2010b, p. 97).

- 2) As representações da continuidade: esse processo de rememoração é uma operação de indução realizada pela narrativa histórica. Essa indução narrativa se dá desta forma:

Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo [*passado, presente e futuro*] por meio de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro (RÜSEN, 2010b, p. 97)¹².

Por isso, o modo de constituição narrativa da consciência histórica representa as mudanças temporais do passado, apropriadas pela memória no presente na forma de “processos mentais contínuos”, nos quais a experiência do tempo presente é inserida interpretativamente e superada por meio de uma expectativa de futuro. A interdependência entre passado, presente e futuro é necessariamente uma “representação de continuidade” articulada a partir da orientação da vida prática. Esta representação de continuidade, que mobiliza as memórias ligadas às interpretações das mudanças nas experiências do

¹² Texto meu em itálico e entre colchetes para a melhor compreensão do leitor.

passado vinculando-as aos projetos de futuro, fornece uma unidade de sentido de orientação no tempo para a vida humana prática (RÜSEN, 2001, 64-65).

- 3) A identidade: esta terceira qualidade da narrativa está ligada aos critérios de sentido que orientam a formação dessas representações de continuidades. Assim esse processo se realiza:

Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2010b, p. 97).

O critério de sentido que gera unidade à formação e à escolha das representações de continuidade é, portanto, a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação que organiza o fluxo do tempo pela narrativa histórica. Essa é estruturada a partir das intenções de que narrador e seu público não sejam destruídos pelas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas para formarem uma segurança e firmeza no fluxo do tempo. A possibilidade de ação humana está vinculada à construção de sua subjetividade a partir da relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmos por meio de representações de continuidade. Essas representações fornecem critérios de sentido para que os homens reajam às contingências da vida e produzam, nessa reação dialógica responsiva, as suas próprias ações e posicionamentos sociais. Nesse processo de autoafirmação intersubjetiva dos sujeitos, a narrativa é o modo de entendimento próprio da constituição da identidade humana (RÜSEN, 2001, p. 65-66).

Então, assim se relacionam as três qualidades da narrativa histórica: a recuperação das memórias das experiências do passado é realizada pelo modo como a consciência histórica as relaciona com intenções interpretativas do presente e as expectativas de futuro. Por meio da narrativa histórica, estas memórias da mudança temporal são transformadas em representações de continuidades do fluxo temporal entre passado, presente e futuro. Essas continuidades, no processo de recuperação interpretativa da memória das experiências do passado, fornecem critérios de sentido para a orientação da vida prática no tempo, os quais instituem a identidade dos sujeitos que orienta

a sua posição no mundo e as suas ações em relação à natureza, aos outros e a si mesmos.

Para que seja possível o entendimento da relação entre a teoria da consciência histórica e o modo como os jovens escolarizados aprendem História, é relevante para esta pesquisa, que se compreenda como a história surge dos feitos humanos do passado. É a partir deste processo cognitivo que se torna possível entender como esses sujeitos podem transformar concepções advindas da tradição e da cultura escolar em ideias sofisticadas, as quais mobilizam operações mentais complexas ao serem confrontadas com narrativas históricas tais como as histórias em quadrinhos.

A partir disso, a questão relativa a como, dos feitos, surge a História diz respeito à constituição do objeto do conhecimento histórico. Isso significa que mesmo que a História seja constituída das ações humanas do passado, não pertence à mesma realidade dessas experiências temporais. Com outras palavras, nem tudo o que aconteceu no passado é História, mas somente as experiências do passado que se tornam presentes pelo “processo consciente de rememoração” revelado pela narrativa histórica.

Por conseguinte, da pergunta “como, dos feitos, surge a história?” Rüsen (2001, p. 69-70) sugere que duas respostas são as mais frequentes entre os historiadores. A primeira é a resposta subjetivista que defende que a História é uma interpretação de valor sobre as experiências do passado, a qual tem como finalidade orientar a vida prática atual a partir das intenções morais dos sujeitos. O perigo dessa visão subjetivista, quando não mediada pelo significado e sentido de orientação cognitiva das experiências empíricas do passado, é que ela pode levar a um decisionismo, onde os interesses do presente podem forjar interpretações do tempo a partir de interesses explícitos voltados para a dominação política. A segunda resposta a essa questão é a objetivista, a qual reforça a preponderância do conteúdo experiencial sobre os valores normativos de significação e sentido. O objetivismo está baseado no mito da neutralidade de valores que compreende a História como mero reflexo dos feitos contingenciais do passado que não podem ser contraditos. O problema dessa concepção é que, se não for contraposta com interpretações plurais que constantemente reavaliem a provisoriedade das explicações sobre o passado (BARCA, 2000), tende a se tornar um dogmatismo, o qual também

pode levar a interesses implícitos de dominação política em nome de uma concepção cientificista.

Como contraposição a essas duas respostas, Rüsen (2001, p. 72-73) defende uma explicação pluralista em que o conhecimento histórico apresentaria um caráter plástico. Isto porque a História, se compreendida como um estado de coisas ou do que foi o caso no passado, pode delinear, por meio da reconstrução interpretativa de contextos temporais, representações de continuidades significativas (construtos ou teorias) orientadas por critérios de sentido válidos para a superação das carências estruturais da vida humana prática.

Isto leva à compreensão de que, quando a História é identificada como constituída do que foi o caso no passado, as experiências passadas, no nível de interpretação mais básico, já revelam em si um potencial de sentido de orientação no tempo em diálogo com projetos de futuro: esse potencial de sentido pode ser chamado de tradição, a qual se articula em construtos protonarrativos. Para Rüsen (2001, p. 74-77):

Tradição é (...) o modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica. Tradição é a unidade imediata entre experiência do tempo e intenção no tempo, tradição é o tempo da natureza transcendido em tempo humano, ela é a recuperação do tempo ainda antes de quaisquer resgates do tempo realizados pela consciência histórica. Com ela, a recuperação do tempo passado instala-se no âmbito das referências de orientação do presente, antes mesmo de a consciência histórica iniciar, no presente, o resgate do tempo.

Essa tradição, que se compõe de protonarrativas, é a “instituição originária” das operações mentais da consciência histórica. Isto permite dizer que o construto mental História não é um ato poético ou demiúrgico criado pelo historiador, mas, sim, uma forma de pensamento universalmente humana que deita suas raízes no solo da tradição. Nela, por meio das protonarrativas, o passado, o presente e o futuro estão mesclados e são expressos por atos de falas fragmentados, mas não desprovidos da orientação de sentido para a vida prática presente.

No entanto, o que leva a humanidade a querer ultrapassar a tradição, se ela já apresenta uma unidade de orientação de sentido aparentemente

satisfatória? A resposta é simples: isso ocorre quando a unidade prévia da tradição é desagregada pelos efeitos das mudanças experienciais da vida prática, ou seja, quando a tradição não consegue mais interpretar significativamente ou fornecer um sentido de orientação às transformações históricas da vida humana prática.

É nesse momento que é processada com maior clareza a intervenção, na tradição, das operações mentais da consciência histórica por meio das narrativas históricas. Esta intervenção da consciência histórica ocorre no processo de diferenciação cognitiva das dimensões temporais: passado, presente e futuro. Esta diferenciação temporal não existe na tradição. Somente por meio da crítica da tradição pela consciência histórica é possível construir a compreensão do passado, enquanto um passado que está presente na vida prática atual (RÜSEN, 2001, p. 81-82).

Para realizar esta crítica da tradição Rüsen (2001, p. 82-83) aponta três modos de presença do passado no presente: a primeira forma de presença do passado é a própria tradição, a qual se apresenta no fluxo da orientação do agir inconsciente na perspectiva de futuro. O segundo modo de apresentação do passado é expresso no conjunto dos comportamentos e hábitos, que têm como finalidade atingir modos eficazes de interpretação do passado para intervenção na vida prática, seja de forma consciente ou inconsciente. É o caso das instituições, das condições econômicas da vida cotidiana ou da política. A terceira forma de presença do passado no presente são os vestígios, que não possuem mais uma função na vida prática, tais como as diversas fontes históricas ainda por serem descobertas.

Entendo que pode haver formas mais complexas de presença do passado na vida prática atual dos jovens escolarizados quando eles são confrontados, por exemplo, com narrativas históricas gráficas. Compreendo também que estas formas de apresentação do passado na consciência histórica desses sujeitos são mobilizadas de modo complexo por operações mentais da narrativa histórica, as quais expressam suas concepções sobre a verdade histórica e de intersubjetividade.

Levando em consideração a forma como a teoria da consciência histórica aborda os modos como o passado está presente na consciência histórica dos sujeitos e a forma como as operações da narrativa histórica são

expressas pelos jovens estudantes devo explicitar, neste momento, como esta concepção teórica elabora o processo da aprendizagem histórica. Isto ocorre porque os historiadores que abraçam essa teoria consideram a existência uma função didática da História que é determinante para que os sentidos de orientação no tempo possam superar as carências de orientação da vida humana prática.

Para que seja possível compreender como a aprendizagem histórica se relaciona com a vida prática é necessário que se recorra aos conceitos de formação, de cognição histórica situada e de formação histórica.

No entender de Rüsen (2007, p. 95), a formação seria o conjunto de formas de pensamento da interpretação do mundo e de si próprio que articula a orientação do agir com o autoconhecimento, os quais possibilitam uma auto-realização e uma identidade. Essa forma de pensar está vinculada ao conhecimento, à práxis e à subjetividade e opõe-se à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e da alteridade do sujeito. Essa categoria pressupõe a capacidade de apreender e refletir sobre os contextos abrangentes, nos quais se formam e aplicam as formas de conhecimento. A formação é, portanto, a relação entre o saber e o agir vinculados à superação das carências de orientação do sujeito. A partir disso, a formação organiza o conhecimento de três modos: 1) a representação da totalidade a ser apreendida pelo conhecimento nas situações da vida prática; 2) o conhecimento como fundamento do “quadro de referências de orientação” da vida humana prática; e 3) a subjetividade, entendida como a vontade de autoafirmação dos sujeitos a partir do conhecimento, que é objetivada no agir humano (RÜSEN, 2007, 95-96).

Por fim, existem dois modos de operação da formação ou formas de ensino. A “formação compensatória”, a qual está ao sabor de suas próprias regras e é desvinculada do conhecimento de referência, da totalidade do agir humano e da superação das carências de orientação para a vida prática. Como será visto no terceiro capítulo, essa é a forma de operar a formação predominante na cultura escolar contemporânea, a qual está gerando prejuízos na formação identitária e intersubjetiva dos jovens estudantes de ensino médio no ocidente. O outro modo de operar, oposto ao primeiro, é o que Rüsen (2007, p. 96-97) chama de “formação complementar” e ocorre quando o sujeito

constrói seu próprio ponto de vista a partir de critérios científicos. Isso se dá por meio da reflexão das regras e princípios nos quais as ciências categorizam a vinculação entre a experiência da totalidade, da práxis e da subjetividade. Assim o processo de formação humana passa a ser compreendido:

No modo da relação complementar à totalidade, à práxis e à subjetividade, formação é um processo dinâmico. A orientação e a força da identidade são obtidas pela ação comunicativa dos sujeitos participantes. Interpretação do mundo e autocompreensão deixam de ser grandezas estáticas (dogmáticas), que se refletem em bens de consumo da formação, e passam a ser movimentos dinâmicos das formas e dos conteúdos do saber, nos quais e pelos quais a vida prática é culturalmente determinada (RÜSEN, 2007, p. 97).

Esta tríplice relação, portanto, busca explicitar o universal no particular do conhecimento, a práxis na teoria e a subjetividade no método do pensamento (intersubjetividade). A formação complementar fornece as bases para uma “possibilidade de comunicação”, na qual são apropriadas as formas de produzir o entendimento relativas às interpretações e a superação da vida prática. A ação deste “entendimento” articula os saberes e desenvolve a “orientação cognitiva da práxis” aprendida e, enfim, possibilita o fortalecimento do “autoconhecimento” do sujeito e do “entendimento mútuo” intersubjetivo.

É no âmbito da operação da formação complementar que se torna possível, a partir da perspectiva de Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT e FRONZA, 2008), propor uma relação com a compreensão da ideia da internalização histórica da aprendizagem para a vida contra a lógica do capital desenvolvida pelo filósofo húngaro István Mészáros (2007, p. 212-213). Para Mészáros, a reivindicação de uma educação plena para toda a vida é a base para uma reforma radical da educação escolar. E a maneira de se fazer isso é pelo desafio às formas dominantes de internalização consolidadas pelo capital sob a forma do sistema educacional formal, o qual ainda está sob o regime de uma formação compensatória (RÜSEN, 2007).

É necessário, portanto, segundo Mészáros (2007, p. 213-214), uma atividade de “contra-internalização” que aponte como objetivos fundamentais uma “alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe”. Partindo dessa visão, a formação deve adotar a totalidade das práticas políticas, educacionais e culturais pautada numa concepção voltada para uma “transformação emancipadora”. Deste modo, com o desenvolvimento de uma

“contraconsciência”, entendida como uma alternativa à lógica da internalização dominante na cultura escolar contemporânea, é possível instituir uma formação que aponte em direção a um “intercâmbio ativo” com práticas educacionais abrangentes. Com a internalização intersubjetiva desse processo de formação emancipadora é possível propor uma criação ativa¹³ de uma alternativa histórica hegemônica à lógica do capital na cultura escolar.

Considerando a ideia de formação complementar, instituída por uma relação intersubjetiva entre a totalidade, a práxis, e a subjetividade do sujeito em relação ao mundo (RÜSEN, 2007), e de uma internalização emancipadora e transformadora (MÈSZÁROS, 2007) entendo que é possível explicitar agora a função prática do conhecimento histórico como um campo de atuação por excelência da formação histórica. É nesse sentido que a perspectiva conceitual da cognição histórica situada desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT, 2009; SCHMIDT e FRONZA, 2008) se articula com a ideia de formação histórica. Para Schmidt, a cognição histórica situada se preocupa em:

investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa. O pressuposto é buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de alfabetização histórica de cada um (SCHMIDT, 2009, p. 38).

Compreendo por literacia histórica a ideia de que o objetivo do ensino de História é possibilitar a toda a sociedade o acesso aos conteúdos, procedimentos, métodos e técnicas utilizadas pelos historiadores para produzir o conhecimento histórico, ensinando à humanidade o desenvolvimento do pensar historicamente (LEE, 2006, BARCA, 2006, SCHMIDT, 2009).

Entendo que o modo como a cognição histórica situada transforma informações em conhecimento histórico elaborado ocorre por meio de formas de pensar relativas ao narrar histórico conforme aponta Jörn Rüsen (2001, 2007). Essas formas de pensar se expressam nas três operações mentais da narrativa histórica: a experiência do tempo, a interpretação sobre o passado e o

¹³ Desenvolverei a ideia de uma criação ativa do sujeito histórico a partir das concepções de György Lukács (2003) no final deste capítulo. Não posso desconsiderar o fato de que Mészáros foi aluno de Lukács, quando ambos viviam na Hungria, nos revolucionários anos 1950.

sentido de orientação no tempo para a vida prática¹⁴. A cognição histórica situada é sustentada por três princípios. O primeiro é que a “aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia de interpretação histórica”; a segunda é que existe uma vinculação entre a aprendizagem histórica e a narrativa no desenvolvimento de uma explicação histórica; e a terceira é que a finalidade da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica (SCHMIDT, 2009, p. 39).

Para que sejam compreendidos esses princípios da cognição histórica situada devo voltar às considerações desenvolvidas por Rüsen em relação à ideia de formação histórica. A primeira constatação é que existe um “sentido formativo” do conhecimento histórico estruturado na relação entre a experiência da totalidade, a práxis e a subjetividade no tempo.

A totalidade é a categoria básica para a compreensão da orientação para o agir na vida humana prática. Nesse sentido, a formação histórica como totalidade é construída quando os sujeitos “dominam o contexto de suas circunstâncias e condições” historicamente situadas no tempo, articulando assim um horizonte de “interpretações” históricas. A partir disso, é necessário que seja considerada a radicalidade da apreensão dos processos cognitivos do pensamento histórico, que capturam a experiência do tempo. Essa apropriação cognitiva acontece por meio das categorias históricas — também chamadas de conceitos meta-históricos —, as quais são formas do pensamento que buscam o universal no particular do pensamento histórico e procuram a História dentro das múltiplas histórias. Essas categorias históricas (temporalidades, periodizações, processos históricos, explicações, evidências, etc.) são a expressão da totalidade, são os “fios condutores” da integração dos conteúdos ou conceitos históricos ligados à práxis e às orientações do agir (RÜSEN, 2007, 99-100).

Portanto, a formação histórica é a passagem entre as categorias históricas da totalidade e as concepções teóricas de cada história pautada nos processos temporais empíricos. Essa compreensão da totalidade está na base da teorização proposta por Peter Lee (2006) de que os conceitos de segunda

¹⁴ Essas três operações mentais da narrativa histórica, propostas por Rüsen (2001, 2007) serão retomadas na segunda e na terceira parte deste capítulo. Uma primeira apreciação dessas ideias já foi explicitada quando abordei as qualidades das narrativas históricas.

ordem (tais como evidência, empatia, explicação e narrativas históricas, por exemplo) são categorias estruturadoras dos conteúdos substantivos da História (Revolução francesa, democracia, escravidão, ditadura militar brasileira, etc.).

A subjetividade é outra categoria da formação histórica. Ela se relaciona com a ideia de que os sujeitos devem ter consciência da dependência de sua interpretação em relação às ideias históricas prévias e de que estas devem ser superadas por formas mais complexas do pensamento histórico. Os sujeitos, confrontados pelo conhecimento histórico, pensam a dimensão temporal de sua vida prática na experiência do tempo fundamentada empiricamente em fontes. Encontram, com isso, na multiplicidade dos fenômenos do passado as qualidades humanas universais. Nesse sentido, formação histórica significa dispor de “formas de saber, de princípios cognitivos” que estruturam a aplicação do conhecimento histórico às carências de orientação. Diz respeito à uma “competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais” (RÜSEN, 2007, p. 101).

A práxis é a terceira categoria estruturadora da formação histórica. Isso porque a formação histórica é o modo de argumentação mobilizado quando o sujeito tenciona superar as carências estruturais de orientação da vida humana prática no tempo. Esta forma de argumentação é marcada pela defesa dos potenciais racionais do pensamento histórico, a qual permite que a formação histórica organize a autocompreensão do sujeito por meio da memória histórica, fazendo com que ocorra um engajamento a partir da posição histórica “do seu próprio ponto de partida na vida social presente”. Com isso, a formação histórica vincula o sentido de orientação da vida prática às representações de continuidade significativas (interpretações históricas), criando perspectivas de ação para o futuro a partir da narrativa histórica. Nesse sentido, a formação histórica, como práxis, é organizada na realização objetiva da existência na luta social, na defesa das próprias convicções que determinam a subjetividade e a relação com os outros sujeitos e com a natureza. Essas convicções devem ser ponderadas pela argumentação estruturada na validade das narrativas históricas, permitindo, assim, a expressão de um sentido formativo emancipador (RÜSEN, 2007, p. 101-102).

Em síntese, a formação histórica é a capacidade que os sujeitos têm de aprender uma determinada constituição narrativa de sentido histórico. Consiste na ação de reelaborar continuamente as experiências cotidianas do tempo a serem sistematizadas ao nível cognitivo da ciência histórica. O processo de articulação entre a experiência da totalidade, a subjetivação e a práxis social emancipadora da formação histórica é, portanto, o fundamento para a compreensão do conceito de intersubjetividade.

Considerando que a consciência histórica é a formação do sentido de orientação sobre a experiência do tempo, a partir de uma memória que vá além da vida prática, e que a narrativa histórica é a expressão objetiva dessa consciência histórica, entendo, juntamente com Rüsen (2007), que aprender História significa ter a capacidade de elaborar a experiência do tempo na forma de narrativas históricas. Portanto, o aprendizado histórico é um modo do processo de formação do sentido na consciência histórica por meio da narrativa histórica.

É essa concepção do aprendizado histórico, em que a narrativa histórica permite ir além da vida prática, que possibilita construir a relação entre verdade histórica e intersubjetividade como alguns dos processos instituidores da consciência histórica.

Este processo de ir além da vida prática, instituído pela narrativa histórica, é realizado de dois modos que se relacionam às funções do aprendizado histórico. O primeiro modo ocorre quando uma das funções do aprendizado histórico é a apropriação da História pelos sujeitos. Uma experiência ocorrida no passado é transformada em uma realidade da consciência do sujeito aprendiz. Nesse processo de aprendizado acontece um movimento duplo: 1) algo objetivo torna-se subjetivo (um conteúdo da experiência do passado é apropriado pelo sujeito) e, simultaneamente, 2) um sujeito é confrontado com essa experiência do passado, que se objetiva nele. O segundo modo é relacionado à função de ampliação da orientação no tempo do aprendizado histórico. Sob esse aspecto, o aprendizado expande a orientação histórica do sujeito aprendiz ao se fundamentar em fatos passados que não estão sedimentados em sua vida prática cotidiana, criando, assim, a percepção para a ampliação temporal em que o presente e sua história são confrontados com outras histórias (RÜSEN, 2007, p. 108). Acontece, portanto,

um confronto intersubjetivo entre a realidade histórica dos sujeitos no presente com o real dos outros sujeitos do passado. Isso pode ampliar, no jovem que aprende historicamente, uma consciência histórica voltada para a construção de projetos de futuros que promovam um sentido de orientação para a necessária superação das carências estruturais da humanidade.

Feitas estas considerações, formuladas a partir da relação entre a aprendizagem histórica e a teoria da consciência histórica, passarei a dissertar sobre as ideias de verdade histórica e intersubjetividade compreendidos como processos instituidores da consciência histórica a partir das operações mentais da narrativa histórica.

1.2 AS IDEIAS DE VERDADE HISTÓRICA E INTERSUBJETIVIDADE: RUMO A CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS DE VALIDADE DA CONCIÊNCIA HISTÓRICA

Analisarei alguns debates referentes às problemáticas sobre a verdade histórica no campo da Filosofia da História, que está sofrendo uma salutar reestruturação e busca se contrapor racionalmente, tanto às concepções ligadas às noções de neutralidade absoluta advindas do positivismo, quanto às concepções relativistas produzidas por uma visão pós-moderna, que nega a possibilidade do conhecer histórico. Essa consideração inicial é importante por dois motivos: um deles se refere à produção acadêmica, relativamente escassa, sobre a questão da intersubjetividade na História ou no ensino de História, pelo menos fora do círculo dos intelectuais pós-modernos e dos relativistas. O outro motivo, que advém do primeiro, é que, investigo uma concepção de intersubjetividade dentro da teoria da consciência histórica e, portanto, no campo epistemológico do realismo crítico, o qual, apesar de reconhecer a importância dos novos problemas apontados pela crítica pós-moderna, vai além desta ao defender uma racionalidade histórica aberta, que construa um sentido de orientação no tempo para os sujeitos. Creio que é possível compreender os elementos que organizam a intersubjetividade, a partir das ideias ligadas à objetividade e à verdade na História, que não podem existir sem o processo intersubjetivo da comunicação entre narrador e leitor por meio das narrativas históricas.

Entretanto, é importante limpar o terreno teórico quando me refiro à questão da objetividade e da verdade na História, pois apesar de serem conceitos interdependentes, a verdade, assim como a intersubjetividade, pertence ao campo ontológico do conhecimento humano, ou seja, à demarcação da visão de mundo e do posicionamento social do sujeito em relação à totalidade da vida prática, na relação com a natureza, os outros sujeitos e consigo mesmo. Já a objetividade integra os procedimentos epistemológicos, e, portanto, teóricos e metodológicos, para que aquela verdade e aquela intersubjetividade se realizem no mundo social. Entendo que é impossível que seja feita uma separação entre objetividade e verdade, a não ser para efeitos argumentativos das suas respectivas funções¹⁵.

Portanto, dissertarei agora sobre a perspectiva ontológica da verdade. Depois abordarei a perspectiva epistemológica da objetividade e, por fim, colocarei às questões ontológicas sobre a verdade histórica e a intersubjetividade sob o olhar da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001).

Seguindo o pensamento de Adam Schaff (1983, p. 70-71), compreendo que a questão da verdade histórica está intimamente ligada a uma intervenção filosófica no pensamento histórico e que esta deve fazer parte da agenda de compromissos cognitivos e éticos do historiador, pois uma “teoria do conhecimento tradicional”, pautada numa concepção positivista ou metódica produzidas no século XIX, procurou obscurecer o debate sobre a veracidade do conhecimento histórico por parte desses profissionais. Não pode ser esquecido o advento das concepções relativistas e pós-modernas de cunho literário, que passaram a predominar lentamente nas abordagens teóricas da História ao longo do século XX, as quais também trouxeram problemas que deslocaram o foco deste debate. No entanto, é preciso ter em mente que a verdade está relacionada com o modo como a ciência explica a história. A partir dessa constatação é possível abrir algumas sendas.

¹⁵ Um exemplo desta distinção está presente no trabalho dos filósofos György Lukács (2010) e Mikhail Bakhtin (2000), os quais construíram ontologias realistas a partir da crítica literária dos romances históricos realistas, articulada com determinada posição social e visão de mundo materialista, ou seja, mesmo por meio de ficções, no campo ontológico pode-se dizer a verdade, mas os métodos usados por um romancista para se chegar a ela são completamente diferentes dos usados por um historiador e um crítico literário.

Para superar este obscurecimento Schaff (1983, p. 71-72) indica três modos ou perspectivas em relação à verdade histórica. Esses três modos estão relacionados à articulação da clássica tríade filosófica: “o sujeito que conhece”, o objeto “do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo”.

O primeiro modo se sustenta na formação mecanicista de uma teoria do reflexo. Nesta perspectiva, o sujeito é considerado como um ente passivo e puramente receptivo do objeto do conhecimento. O resultado desse processo é que o conhecimento é pensado como uma cópia do objeto produzido por uma ação mecânica deste sobre o sujeito. Esta visão é a base das teorias objetivistas do conhecimento (SCHAFF, 1983, p. 73-74).

O segundo modo se constitui na perspectiva idealista e ativista. Aqui os pólos se invertem porque o sujeito que conhece se compreende como o único criador do objeto do conhecimento. O lado positivo desta interpretação é que as teorias idealistas defendem o papel criador do homem em relação à realidade, mas isso às custas da diminuição da importância das experiências empíricas promovidas pelo conhecimento objetivo. Essa perspectiva idealista se enraíza nas teorias subjetivistas e relativistas (SCHAFF, 1983, p. 74-75).

O terceiro modo está relacionado à formação interativa na relação cognitiva entre o objeto do conhecimento e o sujeito que conhece; cada um com uma interdependência do outro, mas sem qualquer instrumentalização de um pólo sobre o outro. Nesta perspectiva, o sujeito determina, com sua ação, o objeto do conhecimento, mas a todo momento esse sujeito ativo é sujeito a múltiplos condicionamentos históricos. Nessa concepção, o processo de formação do conhecimento é construído e transmitido socialmente. Portanto, a interação cognitiva “produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na — e pela — sua atividade” (SCHAFF, 1983, p. 75-76). Esta perspectiva se concretiza nas teorias que compreendem que o conhecimento é resultado da interação intersubjetiva entre sujeito e objeto, tais como o materialismo histórico dialético, o estruturismo metodológico e a teoria da consciência histórica.

Para que seja compreendido o processo da formação da verdade histórica segundo a proposta de Adam Schaff (1983) entendo como necessário um olhar mais atento à perspectiva interativa do conhecimento objetivo.

O princípio ontológico que rege a interação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento é a totalidade. Segundo esta concepção “o homem é na sua realidade o conjunto das relações sociais”. Nesse sentido, o homem é um sujeito apto para o processo de internalização cultural e é tanto produto da sua relação com a natureza quanto do desenvolvimento social, ou seja, sua relação com o outro no tempo. É impossível compreender a humanidade no homem se o contexto social e cultural for abstraído. Sob esse aspecto, o “indivíduo humano concreto” (...) “é o sujeito concreto da relação cognitiva” e, portanto, não somente internaliza a cultura, mas também a produz ativamente (SCHAFF, 1983, p. 79-81).

Essa relação do sujeito com o princípio da totalidade do conjunto das relações sociais aponta para algumas características em relação ao conhecimento. A primeira está ligada à capacidade de o homem articular determinada visão de mundo relacionada à linguagem e aos conceitos aprendidos durante o processo educativo e a internalização da “experiência social acumulada”. A segunda característica, intimamente relacionada à primeira, é a formação da capacidade dos sujeitos de criar julgamentos por meio de sistemas de valores socialmente delimitados pelas relações de classes. São esses dois elementos que formam o “indivíduo humano como ser social” e a ideia do “conhecimento como atividade concreta, prática”, a partir de uma totalidade interativa (SCHAFF, 1983, p. 81-82, 84). Assim esse filósofo sintetiza os três princípios de uma teoria interativa do conhecimento objetivo:

O primeiro é a tese de Marx sobre o indivíduo humano como “conjunto das relações sociais”.

O segundo é a concepção marxista do conhecimento como uma atividade prática, como uma atividade sensível, concreta.

O terceiro é a concepção do conhecimento verdadeiro como um processo infinito, visando a verdade absoluta através da acumulação das verdades relativas (SCHAFF, 1983, p. 87).

Creio que é possível articular a ideia de totalidade da verdade, entendida como processo social, com o conceito de intersubjetividade, pois vejo como perceptível a vinculação dessa visão de mundo com a teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2007). Isto porque os três princípios estruturadores da formação histórica são, também, a experiência da totalidade, a subjetivação social do homem e a práxis social, as quais são compreendidas

enquanto um processo comunicativo intersubjetivo a partir da narrativa histórica.

Nesse sentido, Adam Schaff (1983, p. 92-93) entende como verdade um “juízo verdadeiro”. E, com isso, aprofunda sua análise sobre a verdade como processo a partir da definição clássica e universalmente aceita de que um “juízo verdadeiro” é aquele “do qual se pode dizer que o que ele enuncia é a realidade tal como ele enuncia”. Aparentemente esta conceitualização parece um truísmo, mas ela fornece uma capacidade de orientação de sentido que, na ciência da História, assim como em outras formas de conhecimento científico, faz do consentimento universal intersubjetivo, da coerência teórica e da utilidade para a vida prática critérios vitais para a avaliação de argumentos que se pretendem verdadeiros. Mas como acontece o debate sobre a verdade tendo como referência esta definição clássica da verdade?

Aqui Schaff (1983, p. 94-98) propõe um debate entre os partidários da existência da “verdade absoluta”, os quais abstraem sua relação com o contexto histórico, e os que defendem a “verdade relativa”, que é compreendida como necessariamente determinada pelas circunstâncias históricas de sua enunciação.

Os adeptos da verdade absoluta acusam o relativismo e o subjetivismo dos que defendem uma verdade relativa. Para a concepção “absolutista da verdade”, os juízos proferidos a partir da relatividade histórica das posições sociais e subjetivas dos sujeitos são apenas “aparentemente” verdadeiros, pois deixam de se tornar verdades no momento mesmo em que são enunciadas. Isso por que os contextualistas não aceitariam os critérios de validação universais dos argumentos históricos. Por outro lado, os que defendem a concepção da verdade relativa (os contextualistas) têm razão, segundo Schaff (1983, p. 94-95), quando apontam que os adeptos da verdade absoluta defendem um conhecimento completo, imutável e eterno irrealizável na prática, pois não estaria enraizado nos embates da vida prática.

Para que seja construída uma síntese dialética em relação ao processo do conhecimento verdadeiro, Schaff (1983, p. 95-96) propõe, para mudar os termos do debate, uma mudança do significado dos seus termos. Nesse sentido, a relatividade significa não necessariamente que a verdade esteja limitada a um tempo e um lugar (ou seja, que em alguns contextos um juízo é

verdadeiro e em outros não), mas que o “conhecimento humano é cumulativo” ou progressivo, no qual essa verdade se “desenvolve no tempo” e que esse desenvolvimento realiza uma transformação das verdades proferidas como resultado deste processo de conhecimento. A esse respeito, o filósofo indica que há duas conotações para a palavra “verdade”: uma é a definição clássica, já comentada anteriormente, da verdade como “juízo verdadeiro”. A outra conceitualização é a de verdade como “conhecimento verdadeiro”. Com isso, é importante ter em mente que o conhecimento é sempre um processo, o que não acontece com os juízos que podem ou não ser processuais. E se o conhecimento é processo “a verdade também o é”.

O conceito de verdade absoluta, sob o ponto de vista do processo histórico, não pode ser relacionado a uma verdade autoritária, mas somente à ideia de que após terem sido delimitados os objetivos do conhecimento a ser atingido, o processo de investigação pode gerar um conhecimento exaustivo ou saturado empiricamente em relação a uma dada realidade. Afora estes casos, o processo de desenvolvimento do conhecimento verdadeiro é infinitamente cumulativo. “O objeto do conhecimento é infinito” seja quando é entendido como a totalidade do real como quando é compreendido em qualquer uma de suas partes. Tanto o real da totalidade quanto o de suas partes é sempre infinito. Por isso, o conhecimento e sua verdade infinitos são sempre uma acumulação de verdades parciais que se superam historicamente e que “tendem para” uma verdade absoluta, enquanto infinita (SCHAFF, 1983, p. 97-98). A tese referente à verdade como processo se aproxima da ideia de “vontade de verdade”, defendida por Rüsen (2007, p. 127), como a característica básica de uma narrativa histórica cientificamente orientada. A vontade de verdade diz respeito ao sentido existencial da ciência da História, o qual tem como função controlar, por meio do método histórico e seus significados e valores, as intervenções das vontades políticas e estéticas sobre as interpretações e orientações de sentido das experiências do passado.

Mas, no campo da orientação para a vida prática, compreendo a importância de se perguntar como se dá a construção dessa verdade infinita ou vontade de verdade.

Entendo que algumas breves considerações a partir da obra de Michel de Certeau (2006, p. 65-66) poderem fornecer algumas pistas iniciais para esse

debate. Para este historiador, o conhecimento em História “fabrica” o que ele chama de “operação histórica”. É esta operação mental no tempo que estrutura a relação entre o conhecimento histórico e a realidade por ele referida e, que por meio dele, esta realidade pode ser internalizada enquanto “atividade humana” na vida prática. Esse processo acontece por meio de três premissas interdependentes para a realização da operação histórica: 1) o historiador, mas também o professor e o estudante inseridos na cultura escolar, produzem conhecimento a partir de um lugar social; 2) este lugar social estrutura os critérios dos procedimentos de análise de uma disciplina, no caso, a História; e por fim, 3) a relação entre o lugar social do sujeito com os procedimentos científicos são expressos na forma de um texto, uma narrativa pautada em práticas científicas.

Por isso, é possível afirmar que o lugar social do sujeito que conhece, seja ele o professor-historiador ou o estudante, é uma condição para a produção de um conhecimento verdadeiro. Conforme Michel de Certeau (2006, p. 73) aponta em uma metáfora apropriada:

Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma realidade passada. É o *produto* de um *lugar*.¹⁶

Portanto, é o lugar social do sujeito que delimita as possíveis questões históricas a serem respondidas por meio de procedimentos historiográficos na forma de uma narrativa histórica. Como será visto ao longo dessa investigação de doutorado, os jovens estudantes de ensino médio, quando confrontados com duas histórias em quadrinhos de caráter didático, construíram argumentações baseadas em procedimentos mentais claramente influenciados pelo lugar social. Por exemplo, nas quatro cidades onde foram realizadas as investigações, os estudantes apresentaram a empatia como um procedimento mental da História, fundamental para a compreensão dessas fontes; no entanto, as formas como a empatia é expressa variam conforme a região do Brasil em que vivem os estudantes — indo da disposição empática e emotiva enquanto simpatia em relação a certos personagens e situações do passado até à tentativa desses jovens de “por se no lugar” dos personagens no

¹⁶ Os itálicos são do autor.

passado, tal como defendia o filósofo Robin G. Collingwood (2001) com o conceito de imaginação histórica. Com isso, pode ser dito que os lugares sociais e culturais do sujeito fabricam as condições para a expressão narrativa da verdade histórica, por meio dos procedimentos da ciência da História.

A partir destas considerações é necessário que se faça mais uma pergunta sobre como a verdade histórica é constituída a partir dos procedimentos da ciência da História.

Para responder a essa questão proporei, inicialmente, uma breve síntese das concepções em relação ao debate ligado à verdade e à objetividade do conhecimento histórico, pois ela diz respeito às operações procedimentais da História.

Para isso seguirei as ideias da historiadora Isabel Barca, visto que a respeito dos debates referentes aos conceitos de verdade e objetividade na pesquisa histórica Barca (2000, p. 68-69) aponta a existência de duas controvérsias que delimitam seus marcos teóricos: a primeira se refere à “possibilidade de verdade no conhecimento histórico”, ou seja, a discussão sobre se existe “um *acesso epistêmico* à realidade” ou se há um “*corte epistêmico*” entre o sujeito que conhece e a realidade que investiga. A segunda reforça a questão sobre quais são os critérios de avaliação e os significados relativos à objetividade histórica.

É possível afirmar que aqueles filósofos e historiadores que defendem um acesso epistêmico à realidade são identificados como realistas. Dentre estes realistas existem os de tendência positivista que apostavam na possibilidade de um acesso direto ao passado por meio de fontes históricas, as quais deviam passar por uma crítica documental. O principal critério destes positivistas era a certeza pautada na crença da verdade absoluta da observação direta e da memória, das quais as fontes mais dignas de confiança eram os agentes e testemunhas diretas da realidade passada. Estas testemunhas e agentes do passado eram consideradas autoridades, que embasavam a verdade de uma interpretação, pautada na neutralidade. Essa corrente de pensamento realista, ligada ao positivismo, predominou, no mundo ocidental, durante o século XIX, pois abarcava tanto as concepções materialistas como as historicistas.

Podem, também, ser chamados de realistas os empiricistas-idealistas, porque defendiam a existência de “um acesso à realidade através da evidência”, mas reconhecendo o valor da subjetividade e da historicidade como uma característica intrínseca do conhecimento histórico. Nesta concepção, as verdades deixam de ser absolutas e passam a ser parciais e provisórias, desenvolvendo, assim, novos padrões metodológicos como “o distanciamento pessoal e a consistência empírica”, os quais são alguns dos fundamentos da objetividade em História (BARCA, 2000, p. 70). No século XX, o historiador Robin G. Collingwood (2001) foi o grande articulador desta tendência.

Contrapondo-se aos realistas, existem filósofos e historiadores relativistas, que atacam a ideia de neutralidade positivista e a possibilidade de uma verdade objetiva em História, mesmo que provisória. A concepção relativista nega qualquer tentativa de viabilizar um acesso cognitivo à realidade, defendendo, ao contrário, que existiria um corte epistêmico entre a consciência do historiador e a realidade passada. Em outras palavras, para os relativistas seria impossível acessar o passado, pois a cognição humana seria estruturada por uma linguagem auto-referenciada desligada da realidade objetiva (BARCA, 2000, p. 77-76). O padrão metodológico defendido por relativistas, como o historiador estadunidense Charles Beard (1970), estabelece critérios de observação indireta do passado a partir das fontes históricas, a incompletude do conhecimento histórico, porque os vestígios são parciais, e que, por isso mesmo, produzem interpretações repletas de valores morais e estéticos que não necessariamente existiriam na realidade passada (DRAY, 1980, p. 27-28). Contudo, a busca das verdades provisórias, para eles, seria um sonho ou se reduziria em análises de crítica literária, onde uma narrativa histórica e, portanto, científica, não se distinguiria epistemologicamente de um romance.

A crítica a estas ideias relativistas são a base das preocupações da atual Filosofia da História, juntamente com a proposição de novos caminhos epistemológicos para a compreensão da realidade sobre o passado.

O primeiro filósofo da História que buscou combater, tanto os positivistas quanto os relativistas, foi o inglês W. H. Walsh (1978), o qual defende, a partir das considerações teóricas de R. G. Collingwood (2001), a ideia de perspectividade, que recusa a noção de neutralidade absoluta e da certeza,

mas apoia a concepção pautada no ponto de vista, desde que ancorado na realidade da experiência histórica dos sujeitos.

Para Walsh (1978, p. 96-103) existem dois fatores que determinam a objetividade no conhecimento histórico: o “ponto de vista” dos historiadores e as evidências que confrontam essas interpretações parciais em relação à realidade passada. Este historiador entende que os dois fatores estão intrinsecamente ligados. Walsh compreende a ideia de “ponto de vista” a partir dos tipos de desacordo que os historiadores têm: a inclinação pessoal (ligada às preferências pessoais), o preconceito de grupo (relacionados às noções compartilhadas como raça, nação, classe ou religião), as teorias contraditórias de interpretação histórica (que organizam os critérios de sentido em uma explicação histórica) e os conflitos filosóficos subjacentes nelas (segundo o autor, ligados às concepções morais do mundo e suas cosmovisões ontológicas).

É dentro dessa concepção de ponto de vista que Walsh apresenta três teorias alternativas da História. A primeira, o ceticismo histórico, é pautada na crença de que o argumento racional em História é impossível e que só é viável o acesso a um passado “prático” em detrimento de um passado “histórico”¹⁷, ou seja, valoriza uma “finalidade prática da história” onde a construção de um quadro do passado é útil às atividades do presente. Para este historiador, se essa função prática do conhecimento histórico permitir certas “regras objetivas”, como o respeito pelas evidências, esta forma de argumentação promove de alguma forma a objetividade histórica (WALSH, 1978, p. 105-108).

Os historiadores que seguem a segunda alternativa histórica, que ele denomina de “teoria da perspectiva”, interpretam o passado a partir do ponto de vista que defendem, mas este está estruturalmente relacionado à compreensão do que realmente ocorreu a partir de evidências. Mas esta forma de entendimento só pode reconstruir o passado de modo limitado. Para Walsh, a concepção da perspectiva histórica impede qualquer tipo de comparação entre teorias, pois elas não são equivalentes umas às outras e convivem, portanto, num pluralismo teórico — por exemplo: a teoria marxista da História

¹⁷ Walsh segue, aqui, as ideias do filósofo da História Michel Oakeshott (2003), o qual afirma que uma das bases da formação do modo de entendimento histórico é a distinção entre um passado prático e o passado histórico. Portanto, para Oakeshott, o passado histórico constitui os modos de pensar a História.

só pode ser válida para os marxistas, pois são estes que conhecem e seguem os critérios objetivos de sentido próprios dessa perspectiva quando buscam explicar o passado; não é possível compará-la com uma teoria idealista da História, pois esta utiliza outros critérios de sentido (WALSH, 1978, p. 108-111).

Mas, como os historiadores não podem evitar as críticas em relação às teorias diferentes das que defendem, até porque interpretam as evidências históricas de modo diverso, W. H. Walsh (1978, p. 111-113) defende a construção de uma “teoria da consciência histórica objetiva”, que teria como meta normatizar regras objetivas que permitissem o diálogo crítico entre as diversas teorias históricas. É necessário abrir a possibilidade de análise dos fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos da História e suas formas de explicitação e argumentação por meio de uma consciência história. Conforme já foi apontado anteriormente o historiador alemão Jörn Rüsen (2001) conseguiu produzir um caminho em direção a essa teoria em que a consciência histórica, expressa pelas narrativas históricas, permite a elaboração de uma multiperspectividade teórica onde os sujeitos revelem como raciocinam historicamente por meio da compreensão de múltiplas experiências do passado.

Outro filósofo da História fundamental para estruturar o quadro teórico que investigo é o canadense William H. Dray (1969), que foi um dos primeiros a detectar o conflito epistemológico entre as perspectivas realistas e as relativistas, em torno das questões sobre verdade e objetividade históricas. Tendo como referência as inquietações propostas pelo filósofo Christopher Blake¹⁸ (BLAKE in GARDINER, 1995), Dray critica o ceticismo e a vacuidade de uma questão como: “É objetiva a história?”. Esses filósofos afirmam, sem problema algum, que umas histórias são e, outras, não são objetivas. Para eles as perguntas que deveriam nortear a Filosofia da História são: “O que *torna* a história objetiva?” ou “Que espécie de objetividade cabe *esperar* de um historiador?”¹⁹.

¹⁸ Como pretendo somente apresentar as linhas gerais sobre as perspectivas em relação ao debate contemporâneo sobre a objetividade histórica não aprofundarei as ideias do filósofo escocês Christopher Blake, até porque suas conclusões são as mesmas de Dray, que as apresenta mais sinteticamente.

¹⁹ Itálico do autor.

Dray entende que essas questões não podem ser respondidas em termos de serem corretas ou não tendenciosas. Toda narrativa histórica está imbuída de “juízos de valor” que orientam o processo de seleção dos argumentos históricos utilizados pelo historiador. No entanto, tais juízos de valor não podem ir além do que é necessário para situá-los como argumentos em uma narrativa e devem evitar interesses propagandísticos ligados a um passado prático. Mas, se isentar dos aspectos práticos e, às vezes, não racionais não significa adentrar na impossível tarefa de abandonar os juízos de valor. Deve-se fundamentá-los por meio de evidências que possam criticar o próprio objeto a ser investigado. Em outras palavras, estes juízos de valores podem ser objetivos, pois me adianto aqui, são perspectivas históricas que estruturam o pensamento histórico. Segundo Dray a objetividade dos valores é um elemento estrutural da “lógica da investigação histórica”²⁰ (DRAY, 1969, p. 61-62).

Estas considerações teóricas levam ao que a historiadora Isabel Barca (2000) chamou de novas tendências no pensamento sobre a objetividade histórica, das quais considero como relevante à interpretação apresentada por C. Behan McCullagh (1998). O autor argumenta a partir de uma perspectiva pautada em uma abordagem objetivista-realista que supera as contradições propostas pelas problemáticas postas pelo ceticismo e pelo relativismo, em relação à razão positivista.

Segundo McCullagh, para avaliar a validade das interpretações históricas, baseada em evidências, deve-se seguir alguns critérios de objetividade:

Although I admit that there is usually room for the choice of historical interpretations to be influenced by the personal interests of the historian, it seems that historians expect interpretations to meet certain objective criteria as well. For a new interpretation to be acceptable, it must synthesize more facts about the subject than those which preceded it, make more facts about the subject intelligible, as well as be so well supported by available evidence as to be rationally

²⁰ Neste mesmo sentido, mas a partir de uma perspectiva materialista dialética da História, o historiador inglês Edward P. Thompson, defende a ideia de uma lógica histórica estruturada no diálogo entre as interpretações históricas e as evidências. Ambos os elementos desta lógica estão imbuídos de juízos de valores, que são criticados e avaliados nesse diálogo (THOMPSON, 1981).

accepted as true. An interpretation is objectively good if it satisfies these conditions (McCULLAGH, 1998, p. 130)²¹.

O primeiro e o segundo critérios, relativos à síntese dos acontecimentos e o modo como os fenômenos históricos descobertos permitem que o objeto se torne inteligível, estão articulados a duas condições do conhecimento histórico, conforme aponta McCullagh (1984, p. 19): um maior âmbito explicativo, no qual existe um maior número de afirmações baseadas na observação, e um maior poder explicativo que tornem as interpretações mais prováveis do que outras. Aliados à simplicidade, à plausibilidade de uma explicação — a qual avalia se uma interpretação é mais consistente que outras — e a um menor número de suposições novas, esses critérios, conforme afirma Isabel Barca (2000, p. 81) a partir de McCullagh, permitem que se perceba a existência de uma consistência lógica.

Já, a consistência empírica está ligada ao critério construído a partir da ideia de que uma interpretação histórica deve ser sustentada pelas evidências e estar articulada à condição da sua não desconfirmação, pois ela não pode ser recusada por nenhuma asserção referente à realidade passada. Nela, uma interpretação histórica é válida em relação às evidências “por meio da confirmação e da não refutação”. Tanto a consistência lógica, como a empírica, estruturam o que Isabel Barca chama de consistência explicativa (BARCA, 2000, p. 81, 154 e 243).

Outro filósofo da História que fundamenta a perspectiva de Barca sobre a objetividade histórica e que propõe uma reavaliação dos pressupostos metodológicos que organizam a Filosofia da História é o estadunidense Raymond Martin (1989, 1993, 1997). A reestruturação metodológica está pautada na introdução de uma abordagem empírica nos confrontos teóricos que constituem esta disciplina. Segundo Martin (1993, p. 38-44), Willian Dray, do qual o primeiro é um seguidor, foi um dos primeiros historiadores a por em prática esse método de análise, por exemplo, na obra **Perspectives on**

²¹ “Embora eu admita que normalmente exista espaço para que a escolha de interpretações históricas seja influenciada pelos interesses pessoais dos historiadores parece que eles buscam interpretações que também seguem certos critérios objetivos. Para uma nova interpretação ser aceitável, ela deve sintetizar mais fatos sobre o objeto que daqueles dos quais ele provem, crie mais fatos sobre o objeto inteligível e também seja bem sustentada por evidência disponível para ser aceita racionalmente como verdadeira. Uma interpretação é objetivamente boa se satisfazer estas condições” (tradução minha).

History (1980). Nela, para analisar a problemática relativa à controvérsia sobre causas históricas, Dray utilizou duas obras historiográficas em confronto, relativas às causas da Segunda Guerra Mundial, tendo como objetivo discutir como as questões referentes à causalidade em História estão presentes nas duas narrativas históricas. O historiador australiano McCullagh (1998) também se apropriou deste método de investigação. Inclusive essa abordagem inspirou a construção do instrumento de investigação para esta tese, pois busco confrontar duas narrativas históricas gráficas com o objetivo de compreender como os jovens estudantes operam com os conceitos de verdade histórica e intersubjetividade.

Para Martin (1993, p. 28), os conceitos que orientariam esta mudança de perspectiva são as ideias de objetividade, verdade e significância históricas. Em outras palavras, um historiador, ao analisar um determinado passado histórico deve seguir dois critérios bastante simples, mas ultimamente esquecidos pela Filosofia da História: buscar saber o que aconteceu (incluindo “porque” aconteceu) e procurar conhecer o que significou e significa aquilo que aconteceu (esta afirmação deve ser entendida como as razões que os sujeitos tinham para fazer o que aconteceu).

Estas constatações parecem óbvias, quando se pensa na tradição interpretativa que vai de Collingwood até Dray, mas não são, pois combatem duas concepções em voga na Filosofia da História. A primeira diz respeito àquelas que discutem as questões epistemológicas dentro de critérios puramente filosóficos, sem o confronto empírico com a historiografia de referência; e a segunda em relação àquelas concepções pautadas em um narrativismo estético que desloca as abordagens sobre a realidade do passado para questões puramente formais e estilísticas, conforme pensam os historiadores Hayden White (1992) e F. R. Ankersmit (1983).

Como será visto adiante, os critérios relativos à veracidade das experiências do passado e das significações em relação a essas experiências, fornecidos pelos sujeitos que as praticaram e pelos historiadores ao investigá-las, são dois dos três critérios de validade que o historiador Jörn Rüsen (2001, p. 91-92) indica como constituintes das narrativas históricas.

Nesse sentido, para Raymond Martin (1989, 1993, 1997) as narrativas históricas devem ser abordadas como evidências em confronto, para que se

possa descobrir qual é a mais válida em termos de objetividade histórica; ou, no caso em que todas as narrativas sejam válidas a partir de critérios de verdade pautados na evidência, qual seria a melhor a partir das significações históricas de orientação no tempo. No entanto, esse historiador não aborda, ou pelo menos não aprofunda, os aspectos relativos à orientação de sentido no tempo, nos quais Rüsen demarca como o critério que faz da História uma ciência específica. Em uma resenha crítica em relação ao livro **Telling the truth about the History** organizado por Joyce Appleby, Lynn Hunt e Margaret Jacob (1994), Raymond Martin (1995, p. 321-329) aponta a necessidade de se considerar questões relativas à intersubjetividade e às orientações de sentido no tempo, a partir de uma identidade construída por meio do outro, a qual permitiria que as formas de pensar historicamente fornecessem uma base para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática: tentar dizer a verdade sobre o que aconteceu e sobre o que significa aquilo que aconteceu é um elemento orientador da “condição humana que praticamente define quem e o que nós somos” (1995, p. 329).

Tanto os critérios de C. Behan McCullagh (1998), quanto os de Raymond Martin (1993), podem fundamentar um método para descobrir quando são confrontadas duas ou mais interpretações históricas concorrentes, qual a melhor e a mais completa delas em relação às evidências e às inferências ligadas a uma realidade passada. São também critérios que permitem determinar se as interpretações estão baseadas em um distanciamento metodológico e na crença em um acesso epistêmico a este passado, conforme já apontam as discussões entre os realistas e os relativistas (BARCA, 2000, p. 82).

A partir desses critérios retirados da filosofia da história de Walsh, Dray, McCullagh e Martin relativos à objetividade e verdade em História, a historiadora Isabel Barca (2000) enfrentou a complexidade destas ideias por meio da construção de categorizações que permitiram organizar o modo como os jovens portugueses, por ela pesquisados, davam significado à explicação provisória em História.

Para isso, ela sintetiza sua categorização da seguinte forma: 1) estrutura explicativa; 2) consistência explicativa e 3) objetividade e verdade. No momento, pretendo abordar somente a categoria relativa à objetividade e

verdade, pois considero que as questões relativas às estruturas explicativas fogem do escopo do meu trabalho e que as referentes à consistência explicativa já foram, de certa forma, abordadas aqui.

Seguindo as ideias de Isabel Barca (2000, p. 156) entendo que o uso de critérios metodológicos para avaliar a objetividade e a verdade de uma interpretação histórica não implica em concordar com as ideias dos positivistas que propugnavam uma neutralidade absoluta. A ideia de distanciamento metodológico, entendida aqui como “neutralidade perspectivada”, diferencia-se da “neutralidade não-perspectivada” ou absoluta na medida em que valoriza e reconhece a perspectiva como um conceito próprio à natureza do conhecimento histórico.

Já no que diz respeito às posições em relação à verdade histórica, os subjetivistas e os relativistas caracterizam-se por apresentarem uma “atitude cética”, pois desconfiam da ideia de que exista um acesso epistêmico à realidade passada, enquanto que os positivistas e os objetivistas tendem a defender uma “posição realista” ao pressupor que as experiências do passado podem ser conhecidas. Segundo os estudos de Barca (2000, p. 156), o realismo crítico aparece com algumas variações, porque as explicações históricas podem ser interpretadas como “parciais, prováveis ou próximas da verdade”.

Se se quer relacionar esta estrutura de pensamento em relação às correntes filosóficas da História anteriormente arroladas, perceber-se-á a seguinte situação: 1) o positivismo tenderá a conjugar a neutralidade não-perspectivada com o realismo; 2) o subjetivismo tenderá a juntar a neutralidade não-perspectivada com o ceticismo; 3) o relativismo tenderá a articular a neutralidade perspectivada com o ceticismo; e 4) o objetivismo tenderá a relacionar a neutralidade perspectivada com o realismo.

Por meio desta estrutura conceitual, verifiquei quais são as ideias de verdade histórica que jovens estudantes de ensino médio em contexto de escolarização utilizam, quando são confrontados com narrativas históricas gráficas, ou seja, histórias em quadrinhos que abordem problemáticas históricas. As categorias acima poderão fornecer subsídios teóricos para interpretar os dados que são produzidos por estes sujeitos em escolarização.

No que diz respeito à busca da verdade e intersubjetividade na História a partir da teoria da consciência histórica, vejo que é importante perguntar, a partir da perspectiva rüseniana, quais seriam os critérios de validade baseados nas operações mentais da narrativa histórica.

Conforme já abordei, o conceito de consciência histórica, segundo Jörn Rüsen (1992, p. 28-30 e 2001, p. 153-174) se refere à compreensão racional, por parte dos sujeitos, do sentido de orientação sobre a experiência do tempo. É a partir dessa consciência histórica que os sujeitos estruturam o seu agir no presente, por meio da percepção das experiências do passado e da construção de seus projetos de futuro. A forma de interpretar os significados da consciência histórica dos sujeitos se dá, no campo do conhecimento histórico, pela narrativa histórica. Assim Rüsen, caracteriza a narrativa histórica:

A narrativa histórica é a forma de apresentação do conhecimento histórico. É a forma de se comunicar historicamente entre os sujeitos. O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica. Esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Para a narrativa histórica é decisivo que a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história” (RÜSEN, 2001, p. 155).

Por esta razão, é importante que eu indique quais são os critérios de verdade que avaliam as narrativas históricas propostos por Jörn Rüsen, o qual sugere uma nova perspectiva teórica relacionada, tanto à Filosofia da História, quanto à discussão sobre a função didática da História.

Assim, Rüsen (2001, p. 85-86) coloca que a questão da verdade histórica diz respeito à constatação de que forma a História, em seu modo científico, é distinguida de outras formas de consciência histórica. Uma segunda questão é se e como esta distinção está “enraizada nos fundamentos existenciais do conhecimento histórico”. Em outras palavras, é preciso ter em mente a ideia de que a busca pela verdade é que faz da História uma ciência. São os critérios de objetividade que universalizam a História como uma ciência que tem como objeto o passado. A História como ciência é marcada por um “ir além” quando se afirma que uma narrativa histórica é verdadeira. Esse “ir além” é relacionado aos fundamentos existenciais da consciência histórica e nos

modos e possibilidades em que o que é pensado historicamente se enraíza nos primeiros.

Um desses fundamentos seria a crença, da parte do destinatário, de que a história narrada é verdadeira. Esta crença é a base da intersubjetividade. Os sujeitos se utilizam de histórias verdadeiras para se orientar no tempo em sua vida prática. Mas, dentro dessa relação entre o destinatário e as narrativas históricas, o que faz de uma história verdadeira?²²

Para Rüsen (2001, p. 86-87), a narrativa histórica, no ato de ser narrada, revela em seu conteúdo as possíveis dúvidas sobre a sua credibilidade. Isso acontece porque as histórias “tornam consciente a identidade de seus destinatários como permanência no fluxo do tempo”. É isto que esclarece a veracidade de um argumento em uma narrativa histórica. A identidade é a relação dos seres humanos consigo mesmos a partir da consciência da sua relação com os outros e está ligada, nas narrativas históricas, a “um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si”. No entanto, esta relação é repleta de conflitos e constrangimentos, que fazem com que a formação histórica das identidades dos sujeitos realize-se numa luta constante por “reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas que não podem dizer quem e o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou quais são os outros” com que se relaciona. Nesse sentido, a veracidade de uma narrativa histórica deve considerar, em seu movimento argumentativo, essas pistas em relação ao esclarecimento do embate social pelo reconhecimento recíproco²³. É essa relação intersubjetiva o que torna uma história ontologicamente verdadeira.

²² Esta é praticamente a mesma questão que William Dray (1969, p. 61) faz para pensar a objetividade na História: “O que torna a história objetiva?”.

²³ A ideia de identidade de Rüsen, sob este aspecto, aproxima-se das considerações do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1997) sobre como a consciência linguística dos sujeitos está submetida ao embate social do contexto histórico em que vivem. O conceito de dialogismo se relaciona com este embate ao apontar que na corrente de comunicação verbal as narrativas dos sujeitos estão sempre respondendo e se auto-afirmando em relação aos constrangimentos e possibilidades advindas de narrativas passadas. Não me aprofundarei sobre as contribuições de Bakhtin na minha investigação neste momento, pois pretendo desenvolvê-la como uma das perspectivas interpretativas na compreensão das narrativas históricas gráficas desenhadas pelos jovens estudantes e a sua relação dialógica com as histórias em quadrinhos. Inclusive para este pensador russo, o que distingue uma narrativa histórica e os romances — este último é seu objeto de investigação — são os critérios de verdade, pautados no confronto com as evidências do real, que organizam as formas de narrar no tempo.

É importante reconhecer critérios de verdade que esclarecem essa relação. Rüsen (2001) defende a existência de uma forma de racionalidade que permite superar as dúvidas em relação à credibilidade das histórias, pois entende que as narrativas históricas são sustentadas por três operações mentais.

A primeira é a operação mental ligada às experiências do passado dos sujeitos narrados, a qual expressaria as múltiplas temporalidades das ideias históricas; são, portanto, o conteúdo experiencial do tempo passado.

A segunda é a operação relacionada à “significação” interpretativa baseada em normas e valores da vida prática atual, sob a forma de teorias e explicações históricas que se fundamentam nas inferências a partir das fontes históricas, as quais podem se tornar evidências plausíveis em relação a estas narrativas. São as intenções baseadas em expectativas de futuro que tornam uma experiência do passado significativa; são essas intenções do agir humano que permitem que os sujeitos superem e transformem as condições e circunstâncias em que vivem. Quando se busca uma história verdadeira sempre está se falando de normas e valores (RÜSEN, 2001, p. 88-89).

Até este momento as considerações de Rüsen se aproximam das concepções de William Dray (1969) e Raymond Martin (1993), mas é a terceira operação mental que dá especificidade ao pensamento histórico expresso em uma narrativa: a orientação histórica, que permite aos sujeitos expressarem o sentido e a direção entre a continuidade histórica — passado, presente e futuro — e o agir humano, construindo, assim, as suas identidades a partir dos outros sujeitos. Ela permite uma “síntese entre a narrativa da experiência e da norma, que constitui o sentido da história”. São os critérios de sentido ou ideias históricas que criam uma “unidade de representação de continuidade constitutiva de identidade” (Rüsen, 2001, p. 89-90). É possível pensar que a intersubjetividade demarca o tipo de orientação no tempo de uma identidade inclusiva, baseada, portanto, no reconhecimento mútuo entre eu e o outro.

Com relação ao aprendizado histórico, a apropriação da experiência histórica e da autoafirmação histórica é constituída também pelas três operações mentais da experiência, da interpretação e da orientação. A ação da consciência histórica torna-se um aprendizado histórico quando amplia a experiência do passado humano, aumenta a capacidade de interpretação

histórica dessa experiência e fortalece a capacidade de inserção e uso dessas interpretações no quadro dentro de um sentido de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007, p. 110).

Essas três operações mentais históricas podem fornecer alguns critérios para que seja possível investigar o processo de desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. As três operações mentais do narrar histórico — as experiências do passado, as significações (interpretações) produzidas pela intencionalidade do agir a partir de expectativas de futuro e a orientação do sentido histórico no presente — vêm ao encontro de minhas preocupações referentes às ideias de verdade histórica e intersubjetividade produzidas pelos jovens estudantes por meio das histórias em quadrinhos. Isto porque Rüsen (2001, p. 91-92) propõe que as narrativas históricas, em sua forma científica, estruturam a busca da verdade e fundamentam sua pretensão de validade e, portanto, objetividade, a partir de três critérios de plausibilidade: a pertinência empírica, a pertinência normativa e a pertinência narrativa.

1) A pertinência empírica ocorre onde os fatos narrados estão submetidos ao crivo da experiência do passado. Essa forma de plausibilidade está relacionada à ideia de que as experiências do passado são constituídas por meio da seleção das fontes e da explicitação, pelo narrador, da sua condição de testemunha ocular ou avalista dos acontecimentos passados. Assim essa pertinência pode ser melhor compreendida:

A pertinência empírica das histórias funda-se (...) no fato de que seus enunciados sobre o que foi o caso, no passado, estão garantidos pela experiência do que ainda subsiste, no presente, desse passado, referido como testemunho fundamentador da verdade passada. O âmbito dessa experiência é amplo: vai do ouvir dizer à documentação precisa. Nada do que pertence ao âmbito dessa experiência pode ser fundamentado fora das situações existenciais em que as histórias são narradas: à experiência pertence tudo o que o narrador e seus destinatários entendem como fazendo parte dos dados reais de sua vida prática concreta (RÜSEN, 2001, p. 101).

Portanto, o conteúdo empírico, nesta pertinência, vai além das carências de orientação ao serem baseadas em testemunhos do passado com relevância experiencial dentro da relação intersubjetiva entre o narrador e seus destinatários. Sob esse aspecto é possível afirmar que a tradição é transformada em vestígios pela ciência. A experiência do passado ganha sua pertinência enquanto crítica da tradição. Aqui Rüsen (2001, p. 91, 105-108,

138-139) se aproxima das ideias de Schaff (1983, p. 95-98), pois o conhecimento experiencial está relacionado ao processo do conhecimento, onde as histórias são relativas à medida que são superadas por outras histórias com argumentos empiricamente mais complexos. Nesse sentido, a pertinência empírica cria a possibilidade de uma “objetividade de fundamentação”, onde a subjetividade, na sua relação com o outro, tende a produzir e ser produzida por um progresso cognitivo das experiências do passado.

A esse respeito, a aprendizagem histórica está diretamente relacionada ao aumento de experiência no quadro de orientação da vida prática. Essa operação da consciência histórica torna-se um processo de aprendizado quando foca o aumento do conhecimento sobre o que foi o caso no passado. Para isso, é necessário dispor de novas experiências do passado que confrontem as já conhecidas. Entendo, em acordo com Rüsen (2007, p. 111-114), por experiência aprendida, a distinção qualitativa entre passado e presente, pois o tempo só é passado em relação ao nosso presente. É na consciência dessa diferença que a experiência histórica está ligada ao aprendizado “das mudanças qualitativas do tempo passado”. Nesse sentido, a alteridade do passado, quando aprendida, potencializa as expectativas de futuro que estão no presente. É relevante o fato que essa experiência das mudanças do passado só pode se tornar uma operação da consciência histórica, quando o sujeito deseja apreendê-lo fazendo da “formação uma transformação estrutural da experiência”. A operação da experiência histórica pode ser compreendida como intersubjetividade a medida que o sujeito que aprende se torna consciente de um sentido para a alteridade temporal em seus processos, e internaliza o “outro experimentado ao eu vivenciado” dando-lhe uma dinâmica temporal muito sofisticada. A consciência da diferença do passado, portanto, também esclarece o “sentido de realidade” do presente.

No que diz respeito à pertinência empírica, relacionada com a possibilidade de aprendizado entendido como uma ampliação da experiência da mudança temporal a partir do outro do passado, é possível dizer que as histórias em quadrinhos de caráter didático por mim selecionadas nesta investigação podem ser, em seu conteúdo experiencial, convincentes para os jovens estudantes brasileiros pesquisados.

No diálogo entre os dados empíricos das respostas dos alunos foram verificadas as ideias mobilizadas por esses sujeitos ligadas à operação mental da experiência histórica, e qual das versões é, para eles a mais convincente a partir deste critério de verdade.

2) A pertinência normativa, ligada à operação mental da interpretação, é o segundo critério de verdade que verifica quando os fatos narrados são avaliados segundo significados e valores normativamente compartilhados. Esta pertinência é expressa a partir de modos de avaliação pautados em correlações temporais selecionadas por meio de significados e valores voltados para a vida prática dos destinatários de uma narrativa.

Esses significados e valores sobre as experiências do passado são construídos a partir de um referencial no presente, ou seja, a posição ou lugar social do sujeito que narra e de seus destinatários. Este lugar social, de acordo com Michel de Certeau (2006) e Rüsen (2001, p. 108) fornecem as condições para a aceitação de normas baseadas nas intenções do agir dos sujeitos, por meio da compreensão das mudanças do passado. Isso se dá pela discussão intersubjetiva sobre os referenciais teóricos, que é entendida da seguinte maneira:

“Reflexão sobre o referencial” consiste tanto numa regulação do processo do conhecimento histórico, pelas quais as perspectivas desse conhecimento são evidenciadas e articuladas com opções normativas da vida prática dos historiadores e de seus destinatários, como no estabelecimento de uma relação crítica e de complementaridade argumentada entre as múltiplas perspectivas que necessariamente constata (RÜSEN, 2001, p. 110).

Mas esta ideia da aceitação de múltiplas perspectivas distintas pode soar relativista se a plausibilidade normativa não for relacionada à ampliação das perspectivas ou dos pontos de vista por meio da reflexão sobre os referenciais. Aqui, Rüsen (2001, p. 115) à semelhança de Walsh (1978, p. 111-113) indica que esta ampliação não pode ser feita por meio de uma justaposição de perspectivas inconciliáveis, mas, sim, por regras procedimentais que permitam a construção de uma imagem coerente do passado humano, a partir de uma perspectiva abrangente, no escopo de uma consciência histórica objetiva. Esta perspectiva abrangente, para Rüsen (2001,

p. 115-116) deve ter suas raízes “no contexto das posições assumidas ao longo da socialização humana, da luta social por oportunidades de vida,” dos “pontos em comum com os referenciais dos homens que vivem em sociedade” que se relacionam entre si. Existem referenciais comuns em contextos sociais, os quais permitem determinados consensos para o agir na vida prática, no qual a principal perspectiva de larga abrangência é a da humanidade enquanto igualdade.

Este critério permite uma capacidade de generalização de normas ampliadoras de perspectivas que, mesmo quando estão em conflito em determinado contexto social, ampliam-se mutua e criticamente, possibilitando que os sujeitos produzam as histórias baseadas em referenciais de orientação no tempo. Isso cria as condições para que uma nova perspectiva teórica seja incorporada no debate com as interpretações anteriores, ampliando reciprocamente sua abrangência para a orientação temporal na vida prática. Seguindo o critério de generalização da humanidade enquanto igualdade real de condições, segundo Rüsen (2001, p. 115-118, 140-142), a possibilidade de uma “objetividade de consenso” intersubjetivo seria viabilizada por referenciais de plausibilidade, baseados em perspectivas sobre o passado que, quando em confronto, reconhecem-se reciprocamente a partir de normas éticas que fornecem uma argumentação racional.

No que se refere ao aprendizado histórico, a pertinência normativa é sustentada pela operação mental da interpretação. Nesta operação, aprendizado histórico significa a transformação do aumento da experiência e do conhecimento numa mudança dos modelos de interpretação. Esses modelos são os “quadros históricos” constituídos pelos diversos conhecimentos e conteúdos experienciais do passado humano. Os quadros históricos fornecem o sentido histórico de orientação para a vida prática dos sujeitos em formação. Esses quadros históricos são, portanto, as perspectivas que, no processo de aprendizagem histórica, podem ou não serem teorias, pois geralmente são apresentados como modelos inconscientes de internalização e parecidos com “esquemas implícitos de ordenamento” que transforma a experiência do passado em conhecimento (“contextos experienciais complexos” ou continuidades do fluxo temporal). Com isso, são esses quadros

históricos ou perspectivas que estruturam o conteúdo das histórias (RÜSEN, 2007, p. 114).

Por fim, esses modelos de interpretação ou quadros históricos fornecem o sentido de direção no processo de sofisticação da narrativa histórica em formas mais complexas: “os modelos tradicionais de interpretação tornam-se exemplares, os exemplares, críticos, e os críticos, genéticos”²⁴. A partir daí ocorre a possibilidade de se superar um modelo de interpretação dogmático, quase natural dos posicionamentos históricos, nos quais a “minha história” ou a “história do professor” é compreendida como a única verdadeira e possível. O dogmatismo é colocado em perspectiva a partir do conhecimento da alteridade das experiências do passado. A pertinência normativa, relacionada aos modelos de interpretação sobre o passado, possibilita uma formação histórica por meio de filosofias da História que permitam superar o presentismo dogmático, a partir da compreensão do significado e do sentido que as diversas experiências do passado têm em relação com a vida prática contemporânea dos jovens estudantes (RÜSEN, 2007, p. 114-116).

Portanto, considerando a pertinência normativa pautada nos significados de uma aprendizagem de novos modelos de interpretação, pode perguntar se o confronto entre histórias em quadrinhos didáticas que apresentam perspectivas históricas divergentes permitem ou não os jovens superarem o dogmatismo do presente e atingir critérios de plausibilidade interpretativos (ideologias, valores políticos, cognitivos e estéticos, significados e sentidos).

No confronto com os dados advindos das respostas dos estudantes investigados encontrei ideias que apontaram para diferenças entre o passado e o presente, ou seja, que possibilitaram uma temporalização de sua vida prática contemporânea, por meio das narrativas históricas gráficas.

3) A pertinência narrativa, onde a operação mental da orientação de sentido entre as experiências do passado e as significações e valores normativos do presente, os quais são “apresentados em uma continuidade do

²⁴ Segundo Rüsen (2010b), esses modelos de interpretação dizem respeito aos tipos de consciência histórica ligados às formas de disposição ou posicionamento dos sujeitos em relação à tradição expressos em suas narrativas: um posicionamento afirmativo em relação à tradição se refere a uma consciência histórica tradicional; a imitação ou exemplaridade em relação à tradição configura uma consciência histórica exemplar; a negação das formas tradicionais e exemplares de narrar se referem a uma consciência histórica crítica; a transformação desses modelos anteriores de interpretação configura uma consciência histórica ontogenética.

fluxo temporal” através do narrar histórico, é submetida por critérios de sentidos (ideias históricas) ligados à vida prática intersubjetiva dos sujeitos.

A forma de pensar narrativa é a que, em si mesma, dá fundamento para esta pertinência, pois para que as experiências do passado façam sentido é necessária a produção de uma síntese narrativa que organize a continuidade das mudanças do fluxo temporal (ou narrativo). Os construtos da narrativa histórica fornecem as direções ou os contextos de sentido para as experiências do passado, problematizadas pelas normas e valores contemporâneos. Ao mesmo tempo em que a narrativa permite ir além das experiências do passado e do presente, ela é também um ponto de partida. Isto porque as ideias, que indicam essa direção (critérios de sentido), nascem das carências de orientação da vida prática e buscam superar essas necessidades, por meio de modelos de interpretação válidos e eficazes, científica e eticamente, para a vida experiencial dos destinatários (RÜSEN, 2001, p. 118).

O processo narrativo envolve uma teorização construtiva, em que os modos da narrativa histórica — o descrever, o analisar e o explicar — são partes constitutivas de uma totalidade narrativa racional. O elemento que organiza os modos narrativos seria um “fio condutor” expresso pelas ideias históricas que instituem um sentido na narrativa em fluxo. Nesse sentido, a função das teorias históricas é o de explicitar e fundamentar estas ideias ou fios condutores por meio da seleção de experiências do passado articulada coerentemente com os significados e os valores dos quadros históricos (modelos de interpretação, sejam eles, tradicionais, exemplares, críticos ou ontogenéticos). Por isso, a pertinência narrativa sempre é fundamentada em ideias, as quais estão intimamente relacionadas com o conceito de intersubjetividade. Isto porque algumas ideias podem ser expressas por uma intersubjetividade pressuposta, onde os critérios de sentido que as mobilizam são não científicos ou proto-científicos. Nesse caso, existe um entendimento implícito sobre o passado entre o professor-historiador e o jovem estudante. Mas, também, existem as ideias expressas por uma intersubjetividade legitimada ou fundamentada, em que as teorias históricas explicitam os prós e os contras das ideias históricas que fundamentam os melhores argumentos do professor-historiador e dos jovens estudantes (RÜSEN, 2001, p. 120-123).

Estas ideias fornecem diretrizes de sentido que transformam as carências de orientação em princípios que as tornam perguntas históricas em perspectivas históricas. Entretanto, torna-se necessário explicitar critérios que definem estas diretrizes de sentido, cuja função é organizar essas miríades perspectivas sobre o passado.

Entendo, em concordância com Rüsen, que é a intersubjetividade que exerce essa função, pois ela consolida as identidades por meio da relação de auto-reconhecimento a partir do outro, seja ele a natureza, os outros seres humanos ou a si mesmo. A consolidação da identidade se realiza na ampliação do horizonte das experiências do passado e nas intenções em relação ao tempo onde os sujeitos se constituem, a partir do outro no tempo. O critério de sentido ótimo dessa relação identitária intersubjetiva é a humanidade, a qual fornece o parâmetro que relaciona o processo do conhecimento inscrito na consolidação de identidades, através da ampliação de perspectivas históricas, a partir da compreensão dos referenciais históricos. Este processo de conhecimento leva à possibilidade de uma “objetividade construtiva” a qual é fundamentada pelo reconhecimento mútuo, através do princípio da humanidade enquanto valor universal, pautado no critério de avaliação da intersubjetividade (RÜSEN, 2001, p. 125-126).

No que se refere ao aprendizado histórico, a pertinência narrativa diz respeito ao aumento da operação mental da orientação. De fato, ela já está presente nos modelos de interpretação que organizam a operação mental da interpretação. A orientação fundamenta a capacidade dos sujeitos de articular os modelos de interpretação com o seu presente na vida prática. Segundo Rüsen (2001, p. 125), esse senso de orientação da realidade se relaciona com a “historicidade do próprio eu e do seu mundo” e do reconhecimento das “chances de formação existentes em si e em seu agir”. Esta historicização da identidade tem uma direção cujo sentido leva da coerção produzida pela tradição e pela cultura escolar — as quais impõem determinadas posições em relação à vida prática — à liberdade de refletir sobre estas posições e escolher perspectivas históricas que orientem seu modo de agir no mundo.

A partir desse direcionamento o aprendizado histórico transforma-se em formação histórica como uma operação narrativa do aprender. Nesse sentido, para Rüsen (2007, p. 117), “a identidade histórica torna-se processo” e coloca

os modelos de interpretação sobre o passado “à disposição da autocompreensão dos sujeitos”. É um processo de combate à dogmatização das relações subjetivas e da própria consciência da posição do sujeito na sociedade — que em geral é instrumentalizada pelo poder — abrindo espaço para a liberdade. É uma destruição das naturalizações que dominam as orientações do agir e as atitudes em torno das continuidades do fluxo temporal entre passado, presente e futuro, tais como as ideias de um futuro catastrófico. Essas naturalizações são superadas por uma “consciência crescente da contingência” do passado que abre perspectivas de futuro, as quais ampliam as chances de agir na vida humana prática (RÜSEN, 2007, p. 116-118).

Esses princípios teóricos da consciência histórica expressos pelas narrativas são realizados na vida humana prática concreta. Rüsen (2010b, p. 98-102) defende que existem quatro disposições fundamentais da consciência histórica em relação às formas tradicionais do raciocínio histórico: 1) a afirmação das orientações sedimentadas pela tradição; 2) a regularidade dos modelos de cultura e de vida dos sujeitos; 3) a negação da tradição e dos modelos culturais; e 4) a transformação dos modelos de orientação das experiências no tempo.

O primeiro tipo de disposição da consciência histórica se organiza em narrativas tradicionais que mobilizam as tradições como fundamento necessário para os sujeitos encontrarem suas identidades, mas isso através das lembranças sobre as origens formadoras do sistema de vida e poder dominantes. A continuidade entre o presente e essas origens forma as identidades pela afirmação das experiências “pré-dadas” para a autocompreensão dos sujeitos (RÜSEN, 2010b, p. 99).

A consciência histórica se expressa, a partir do segundo tipo de disposição, em narrativas exemplares que buscam regras e princípios abstratos que superem a heterogeneidade das tradições. Elas se baseiam em regras de validade generalizantes para as experiências específicas do passado. Essas narrativas exemplares rememoram casos que demonstrem a “aplicação de regras gerais de conduta” determinando, assim, uma continuidade de uma “validade supratemporal de normas” que se referem às distintas experiências no tempo. Com isso, formam uma identidade moldada em histórias ligadas aos modelos morais de vício e de virtude. As narrativas exemplares podem ser

sintetizadas pelo princípio *historia magistral vitae*: a história como mestra da vida que expande espacialmente formas comuns de identidade e subjetivação (RÜSEN, 2010b, p. 100-101).

O terceiro tipo de disposição da consciência histórica é expresso pelas narrativas críticas ou contranarrativas, que se fundamentam na capacidade de negar as tradições e os princípios morais generalizantes e estereotipados. A negação própria às narrativas críticas pretende a alteração dos modelos de autocompreensão e internalização e abrem espaço para a criação de novos padrões de ação e pensamento. As contranarrativas rememoram os fracassos e os desvios que dão sentido e problematizam as carências de orientação do presente. A identidade formada por meio de narrativas críticas dissolve os padrões tradicionais de internalização e subjetivação, a partir da atitude de obstinação dos sujeitos. Mas o uso das contranarrativas pode, tanto abrir espaço para o novo, como levar a um risco: a atitude anti-histórica própria ao ceticismo presentista, pautado na crença da impossibilidade de acesso ao passado ou ao relativismo de que todas as interpretações são igualmente válidas (RÜSEN, 2010b, p. 101).

Para superar esse risco real, existe também o quarto tipo de disposição da consciência histórica, expresso pelas narrativas genéticas. Estas se fundamentam em padrões de transformação temporal. Essas narrativas genéticas constituem continuidades que estruturam uma “direção para a mudança temporal do homem e do mundo” e fornecem aos sujeitos coragem para lidar com processos de internalização vinculados às alterações no tempo. Essa continuidade diz respeito, assim, ao desenvolvimento pautado na alteração das formas de agir e pensar na vida prática de si mesmo e do outro. Nas narrativas genéticas, as identidades são constituídas pelo diálogo entre as permanências e as mudanças que direcionam o processo de subjetivação por meio da formação histórica. Nesse sentido, essas narrativas permitem que as mudanças sejam um fator de estabilidade que fortalece a subjetividade, estruturando a “autocompreensão humana como um processo de dinâmica cultural” (RÜSEN, 2010b, p. 102).

É importante ter claro que, nessa perspectiva, somente a plausibilidade narrativa é que dá especificidade à cientificidade da História. Ela institui a unidade entre os fatos e as normas, efetivando-a por meio da “constituição de

sentido produzida pela narrativa histórica” (RÜSEN, 2001, p. 91). Contudo, este critério de verdade não pode existir sem ser criticado e avaliado pelos dois primeiros, pois estes o submetem “à dúvida, à verificação e à fundamentação”. A pertinência narrativa, na abordagem do passado, está somente em um plano superior como uma operação do superávit intencional do agir humano no tempo.

Levando em conta a pertinência narrativa como um critério de validade para a operação mental da orientação de sentido para a vida prática, tornou-se necessário verificar os critérios de sentido, que mobilizam o autoconhecimento dos jovens investigados, quando leem histórias em quadrinhos didáticas e os limites cognitivos dessas narrativas históricas gráficas quando se tem como critério o autoconhecimento destes jovens.

1.3 O AUTOCONHECIMENTO COMO O MODO EM QUE A VERDADE HISTÓRICA E A INTERSUBJETIVIDADE REVELAM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS

Partindo das considerações desenvolvidas nos itens anteriores, compreendo que já é possível responder a questão de como estão relacionadas à verdade histórica e à intersubjetividade, considerando que essas ideias são alguns dos conceitos estruturadores do pensamento histórico. Dessa maneira, a intersubjetividade e a verdade histórica são pontos de intersecção dos processos mentais instituidores e reveladores da consciência histórica dos jovens estudantes. Entendo que a verdade histórica, enquanto processo de validação, a partir da relação entre as experiências do passado e os modelos referentes à interpretação do fluxo temporal, podem fornecer critérios para uma formação libertadora dos sujeitos que aprendem. A intersubjetividade articula horizontalmente a internalização desses critérios ou pertinências em uma orientação narrativa que leva ao auto-reconhecimento da identidade do próprio jovem²⁵ em relação ao outro (natureza, outros seres humanos e a si mesmos) no tempo.

²⁵ A relação entre a cultura jovem, sua identidade e a relação estética entre esta cultura juvenil e as histórias em quadrinhos será abordada no capítulo 3. Também no terceiro capítulo será discutida a ideia das narrativas históricas gráficas como artefatos da cultura histórica.

Reconhecendo essa relação entre a verdade histórica e a intersubjetividade, é preciso entender como os jovens estudantes tomam o conhecimento histórico para si e como esses sujeitos internalizam esses conceitos constituidores da consciência histórica.

Para responder a essas questões é preciso ter em mente que, para os jovens, a História, primeiramente, está dada de modo objetivo, na forma de um “sedimento quase-coisificado” nas condições concretas da vida presente, seja na forma de tradições, seja na memória e nos artefatos da cultura histórica, tais como os monumentos, os filmes, os romances históricos e as histórias em quadrinhos, por exemplo, os quais possuem ou se relacionam com narrativas que dão sentido às suas vidas. Dessa maneira, é possível dizer que os jovens estão imersos no presente e entendem suas experiências como um modo da vida prática do seu presente. Isto, de modo que a sequência temporal da cronologia ou da linearidade não fornece significado ou sentido de orientação algum, quando estes sujeitos entram em contato com os artefatos da cultura histórica. Mas estes artefatos, na sua relação direta com o jovem — portanto, sem a mediação da sequência temporal abstrata imposta pela cultura escolar contemporânea —, produzem estes significados e sentidos históricos.

Uma das formas de se superar o autoritarismo do ensino de História dominante na cultura escolar seria ordenar o tempo. Mas devo considerar como ordenar a temporalidade sem lançar mão da sequência temporal escolarizada.

Isso torna-se possível quando o tempo é temporalizado, isto é, quando uma narrativa fornece ao presente um passado em que os jovens possam aprender sobre sua vida prática. A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do presente. Segundo Rüsen (2007, p. 109), isto acontece, quando os sujeitos, em contato com as “fontes da tradição”, tais como os artefatos da cultura histórica como as histórias em quadrinhos, percebem o outro como um “estranho” que é narrado, como um personagem relacionado à alteridade do passado. Isso pode gerar o aumento da “capacidade de empatia” nos jovens e a disposição para compreender a “particularidade de sua própria identidade histórica”, que revela sua alteridade em relação aos outros sujeitos,

os quais possuem orientações que ele adota ou se confronta no processo de consolidação intersubjetiva de sua identidade.

O autoconhecimento ocorre como um processo de formação e de libertação autocrítica, como uma “chance de reconhecimento do outro”. Nesse sentido, a formação histórica permite a compreensão da liberdade como a superação, por esses jovens, das coerções oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica dominante. Assim, ao internalizar, por meio da empatia, a alteridade das experiências do passado antes desconhecida, os jovens situam a si mesmos na salutar multiplicidade dos modos de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” fazendo, com isso, de sua consciência histórica a forma de pensamento mais profunda de si mesmos (RÜSEN, 2007, p. 106-110).

Portanto, o autoconhecimento ocorre quando os jovens constroem e têm acesso a novas formas de narrar a História. Então, entendo que é importante considerar o elemento que possibilita ao jovem o reconhecimento de si e do outro no passado tomando para si o conhecimento.

Compreendo que são os valores presentes nas narrativas históricas que permitem esse auto-reconhecimento nos jovens. Os valores são aqueles elementos morais, políticos, estéticos, cognitivos e ideológicos que possibilitam o envolvimento dos jovens com o passado. Não é uma linha temporal abstrata, que faz com que o jovem envolva a sua identidade em formação com o passado de outros seres humanos, mas sim o reconhecimento ético da diferença entre os valores do outros homens do passado com os valores que os jovens enfrentam na alteridade presente na vida prática contemporânea. É desta maneira, que a continuidade do fluxo temporal entre passado, presente e futuro é compreendida pelo jovem.

Segundo o historiador Estevão de Rezende Martins (2008, p. 16-17) essa relação, no ensino de História, está inscrita no “lugar social” do jovem onde eles inscrevem “constroem suas experiências históricas”. O ponto de partida do ensino deve estar sustentado nas carências de orientações contemporâneas dos jovens, que devem ser compreendidas tomando como recurso as experiências do passado. O encontro entre o “lugar presente” e o “lugar passado” na experiência dos jovens é fornecido por um tema que “diz

respeito a mim (nós)". A ideia de "diz respeito a" quer dizer que, para os jovens, determinados contextos do passado possuem uma "relação existencial remanescente" com a vida prática no presente. Normalmente, esse "diz respeito a" tem como ponto de partida uma situação do passado que afeta emocionalmente esses sujeitos. Ocorre, então, um envolvimento com o tema gerado pela reflexão histórica. Passando por esta "identificação inicial", os jovens teriam que procurar "respostas críticas" na História que possibilitassem ampliação de sua identidade individual ou coletiva. É nesta reflexão crítica, que a intervenção do método histórico tem sua importância para que se superem conclusões subjetivistas e preconceituosas sobre o passado. O "diz respeito a" é, portanto, um passo fundamental para se operacionalizar a consciência histórica pertinente à cultura histórica que envolve os jovens.

Entendo, que a cultura histórica fornece as fontes e valores, que dinamizam o "diz respeito a" nos jovens. Quando os jovens de ensino médio foram confrontados com duas histórias em quadrinhos que narravam versões distintas sobre a Independência do Brasil²⁶ foram reveladas muitas pistas sobre como os jovens tomam para si o conhecimento. Não entrarei em detalhes agora sobre a investigação, uma vez que serão apresentados em outros capítulos, mas é possível adiantar algumas categorias utilizadas pelos os jovens para mobilizar sua consciência histórica.

No que diz respeito à operação mental da experiência predominou, entre os jovens, as ideias de que as principais fontes que evidenciam um conhecimento histórico verdadeiro seriam as testemunhas da época, ou seja, homens e mulheres que viveram no passado. Isso também aponta para o fato de que eles indicaram como personagens do passado relevantes D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina, e leva a crer que existe uma clara relação entre uma tradição histórica e a cultura escolar, que valoriza esses sujeitos quando este tema é abordado. Em síntese, a ideia da evidência pautada em fontes primárias é dominante na concepção desses jovens. Isso não quer dizer que alguns destes sujeitos não deem importância ao trabalho científico do historiador como fornecedor de evidências sólidas sobre o passado.

²⁶ As informações sobre o instrumento de investigação aplicado aos jovens pesquisados serão apresentadas no capítulo 4.

Com relação à operação mental da interpretação, o quadro histórico organizado por estes jovens foi predominantemente baseado no momento da declaração de Independência por D. Pedro, claramente influenciado imagetivamente pela pintura **O grito do Ipiranga** de Pedro Américo (é importante frisar que além desta imagem estar presente nas duas narrativas históricas gráficas, ela é representada na maioria dos livros didáticos brasileiros contemporâneos que abordam História do Brasil). Apesar dessa representação narrativa do passado revelar uma consciência histórica tradicional ou exemplar, para justificar este modelo de interpretação muitos jovens mobilizaram, de modo complexo, conceitos como explicação, mudança, empatia, perspectividade, narratividade e evidência. Estes conceitos também ajudaram a mobilizar valores ligados aos seus posicionamentos no mundo, à religião e principalmente à estética. A recusa a uma das versões está basicamente sustentada por valores morais e estéticos — normalmente inter-relacionados nas respostas desses sujeitos — em relação ao que seria uma narrativa histórica gráfica verdadeira. O humor como um elemento estético relevante também teve papel relevante para essa forma de entendimento. Esse envolvimento, a partir dos valores, possibilita a compreensão, as possibilidades e limites da plausibilidade histórica dos quadrinhos didáticos, quando confrontados com as ideias de verdade e intersubjetividade nos jovens.

Se for considerada a operação mental da orientação, onde a intersubjetividade é a categoria que mobiliza como a formação da identidade dos sujeitos se relaciona com as carências de orientação para a vida prática, há uma forte intervenção de um conceito de identidade nacional tradicional na constituição identitária destes jovens. As narrativas gráficas mobilizaram fortemente essa dimensão política da cultura histórica, mas não sem alguns senões reveladores. Alguns jovens relacionaram ou se identificaram com o mensageiro que entregava a(s) carta(s) de José Bonifácio e D. Leopoldina a D. Pedro, pois consideravam que a atuação desse sujeito, ligado às classes populares, teve um papel fundamental para a decisão do futuro imperador em tornar o Brasil independente. Outros jovens, do estado do Maranhão, identificaram os indígenas como sujeitos relevantes, em que pese o fato de eles não estarem representados nos quadrinhos investigados. Isso denota um tomar o conhecimento para si, pois, na resposta a algumas questões, o valor

ligado à humanidade como igualdade foi claramente defendido por muitos jovens das quatro cidades investigadas (Curitiba-PR, São João dos Patos-MA, Três Lagoas-MS e Vitória da Conquista-BA).

Esses resultados revelam a importância da relação entre os valores da intersubjetividade e da verdade histórica e apresentam algumas pistas para, que seja compreendido o modo como estes jovens tomam para si o conhecimento histórico. Segundo Rüsen (2010b, p. 146) existem critérios racionais de intersubjetividade garantidores da consistência de uma narrativa histórica. Existem duas dimensões que determinam os critérios desta consistência: “a coerência teórica e a coerência prática”. A primeira, a coerência teórica diz respeito à explicitação conceitual da interpretação histórica. Em alguns casos os jovens investigados explicitaram a ideia de evidência, por exemplo, quando punham em relevo as fontes e a significância das mesmas para a compreensão do conhecimento histórico verdadeiro.

A segunda dimensão é a coerência prática, que é a “qualidade da narrativa histórica que lhe confere plausibilidade quanto à função prática que ela tem na orientação cultural da vida concreta”. É neste aspecto que a intersubjetividade molda suas imagens do passado “nos abismos da vida” composto por “interesses, conflitos, vontade de poder e a avassaladora ambição de assegurar a autoestima e reconhecimento social”. Essa configuração de imagens do passado, no lugar social conflitivo, busca criar uma continuidade que as vincule com as finalidades do presente e as expectativas do futuro. E a “categoria de igualdade e o conceito de humanidade, a ela referente”, fornecem o critério para lidar com as diferenças entre as identidades (RÜSEN, 2010c, p. 147).

Nesse sentido, a ideia regulativa do conceito de intersubjetividade produz “conhecimento e reconhecimento mútuo”. A intersubjetividade está presente na perspectividade das narrativas históricas; em suas múltiplas vozes em diálogo, que mesmo em conflito, reconhecem-se mutuamente. No entanto, a intersubjetividade sem critérios de verdade leva à relatividade, mas a intersubjetividade que considera as experiências do passado proporciona a veracidade da contingência humana, e obriga à compreensão do lugar social desta verdade (RÜSEN, 2010c, p. 147-150).

Os jovens investigados apresentaram uma “intersubjetividade prática” enquanto um valor que “repercute na experiência do próprio passado”, quando eles valorizaram um personagem, como o mensageiro das cartas endereçadas a D. Pedro, como imprescindível para revelar a humanidade de uma narrativa gráfica sobre o passado. No sentido da experiência do passado inscrita no presente dos jovens — o lugar dos antagonismos sociais que moldam suas identidades —, intersubjetividade é objetividade e verdade. E, na explicitação científica da diferença entre passado, presente e futuro, intersubjetividade é o que torna humana a verdade histórica de uma narrativa na sua inserção na vida prática.

Entretanto, as respostas dos jovens investigados também possibilitaram entender como, em contextos de escolarização, a intersubjetividade é um valor construído e instigado pela estetização da História realizada pelas histórias em quadrinhos, as quais fornecem para os sujeitos os caminhos para se apropriar da verdade histórica.

Considerando que a estética é uma das dimensões da cultura histórica e que esta se refere ao papel da memória histórica no espaço público (RÜSEN, 2009, p. 1), é possível entender que essa dimensão está ligada a um “plano pré-cognitivo da comunicação simbólica”, no qual se baseiam os construtos cognitivos da interpretação histórica e é, também, uma intenção que organiza a narrativa histórica no plano pré e supracognitivo. Em outras palavras, o estético já está inscrito na tradição como um elemento pré-cognitivo e, ao mesmo tempo, tem um potencial utópico de libertação como uma dimensão supracognitiva.

Tal como as histórias em quadrinhos investigadas nesta tese, na dimensão estética da narrativa histórica, a subjetividade de seus leitores é inserida no plano dos valores ligados ao sensorial, ao simbólico do mundo da “auto-expressão e da autocompreensão” do sujeito. A intenção estética articula “a percepção sensível e a força das representações imagéticas”, os quais são “fonte da vida prática”, aos conteúdos cognitivos da narrativa histórica. Com isso, a compreensão histórica das forças da vida prática atua de modo libertador no momento da ação. A narrativa histórica, na perspectiva estética, enraíza o conhecimento histórico nas intenções profundas da vida humana prática e possibilita o entendimento histórico, como superação das coerções da

tradição e permite uma relação livre com a memória histórica dos sujeitos. A dimensão estética da narrativa, portanto, a subjetividade dos destinatários no “movimento da participação ativa na memória”, expressa sua “força criativa” para configurar o futuro. Assim, os sujeitos tomam o conhecimento e sua historicidade para si (RÜSEN, 2007, p. 29-32).

O elemento estético das histórias em quadrinhos, se considerados os critérios de intersubjetividade e verdade, possibilita aos jovens tornarem-se “senhores de si” no embate com os poderes dominantes, tais como os estudantes que criticaram as visões tradicionais sobre a Independência do Brasil presentes nos livros didáticos de História. Estes jovens conseguiram dar forma à relação entre sua vida e o passado representado, estruturando sua imaginação a partir do que eles entendem intersubjetivamente por verdade. Portanto, os princípios de uma “razão estética” fazem do conhecimento histórico um elemento eficaz da orientação histórica, em que o pensamento se enraíza no entendimento e reconhecimento mútuo (RÜSEN, 2007, p. 123).

Sob esse aspecto posso fazer uma aproximação entre o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2000, p. 409) e as ideias de Rüsen (2007, p. 114-116), pois, para este último, a primeira aproximação que estudantes e professores têm do passado é geralmente baseada em uma verdade dogmática e estereotipada, marcada pelo presentismo, os quais só podem ser superados pela compreensão do significado e do sentido da alteridade das diversas experiências do passado, por meio do fluxo dos tipos de consciência histórica (do tradicional, para exemplar e destes para o genético, sempre mobilizados pelo crítico). Bakhtin, por conseguinte, entendia que um conteúdo novo de uma imagem ou uma palavra, num primeiro momento, sempre é expresso em uma forma antiga estereotipada e estratificada advinda da tradição. Isso porque as imagens são os elementos mais estáveis da cultura histórica e, também, os mais emocionais e, por isso, dizem respeito à forma que estrutura os conteúdos e as experiências do passado. Qualquer ser humano tem acesso a sua significação tradicional, mas o que fundamenta o seu sentido e seus valores só é significativo para os sujeitos que internalizam laços de “fraternidade” que mobilizam a “participação” a partir de um valor superior da humanidade. É a partir da consciência histórica da participação

interativa, e porque não dizer, intersubjetiva, na humanidade que abre-se o espaço para o novo: a nova forma seja imagética ou verbal ou experiencial.

A compreensão da unidade complexa da cultura humana, permeada pela relação recíproca entre os séculos e os milênios materializados em povos, culturas e comunidades, está imersa em uma “grande temporalidade” que fornece sentido e valor a cada ato de criação humana. Nas aulas de História, a análise das imagens tendem a ficar no espaço da “pequena temporalidade” da contemporaneidade, do passado e futuro imediatos, este último, geralmente ameaçador, eliminando, assim, o elemento da surpresa necessário para a ação criativa. Para Bakhtin (2000, p. 410-411, 414), somente a compreensão de que a consciência não é fechada em si mesma e sim se move no fluxo contínuo do diálogo entre o eu e o outro pode gerar a possibilidade do novo. Isso porque não há imagem ou palavra que “seja a primeira ou a última” no contexto dialógico entre um passado e um futuro ilimitados. Inclusive os sentidos passados, frutos do diálogo com as eras passadas nunca se estabilizaram somente em estereótipos fechados. Sempre se modificaram e se modificarão nas renovações do diálogo futuro. Em cada momento do diálogo entre as imagens existe uma pluralidade de sentidos esquecidos, que serão rememorados e renascidos em um novo contexto e em uma nova forma de consciência da grande temporalidade histórica.

Entendo que a este respeito as ideias do pensador húngaro György Lukács (LUNN, 1986; LUKÁCS, 2003), sobre a função prática da consciência para a vida fornecem uma base sólida para a discussão das ideias sobre a relação entre a intersubjetividade e a estética, sem cair nas interpretações pós-modernas sobre a narrativa histórica. Nesse sentido, ver-se-á brevemente que é possível construir uma relação com as ideias estéticas de Lukács e a teoria da consciência histórica de Rüsen.

Segundo Eugene Lunn (1986, p. 116, 136), Lukács, na obra **História e consciência de classe**, entendia que a alienação produzida pela divisão capitalista do trabalho, destrói a experiência do sujeito em relação a um processo histórico unificado e autônomo. Por isso, defendia a necessidade de uma “reafirmação da criação ativa”, do sujeito contra os efeitos paralisadores da posição mecânica de uma racionalidade instrumentalizadora pautada numa “fé contemplativa na necessidade objetiva”. Essa reafirmação da criação ativa,

do mundo histórico pelos sujeitos, tinha como função explicitar uma dialética entre o sujeito e o objeto. Isso significa que, para o sujeito “reafirmar a ‘nobre’ resistência” contra suas condições e coerções históricas, ele deveria articular esteticamente a totalidade social em sua experiência histórica pessoal, a qual era revelada, de modo concreto, pelo “desenvolvimento do caráter interior” e pela interação intersubjetiva com o outro e consigo mesmo.

A estética, para Lukács, tem a função de tornar viva a experiência histórica dos sujeitos na relação comunicativa do narrar. A experiência da arte, para o leitor, permitiria a este avaliar as chances de superação da “experiência social de desumanização” da vida prática e possibilitaria a realização de sua individualidade a partir do autoconhecimento.

Lukács (2003, p. 436-437) compreendia que o processo histórico do capitalismo socializou todas as relações humanas e abriu espaço, mesmo que contraditoriamente a seu processo desumanizador, para a conquista do autoconhecimento pelos sujeitos, o “autoconhecimento verdadeiro e concreto do homem como *ser social*”²⁷. Isto porque, para este autor, toda forma de conhecimento histórico é necessariamente autoconhecimento; isso na medida em que o passado é explicitado no momento em que uma autocrítica do presente só pode ser realizada de um modo historicamente dinâmico, ou seja, que considere a mudança temporal como fundamento da compreensão histórica.

Sem essa dinâmica da mudança temporal o passado é relacionado “ingenuamente com as formas estruturais do presente” não permitindo a formação de um sentido de orientação no tempo. Somente a consciência histórica da mudança pode levar ao “salto do reino da necessidade para o reino da liberdade”. Esse conceito de salto diz respeito ao “sentido social” e à sua função no processo de desenvolvimento da consciência humana no tempo. O salto revela sempre uma orientação de sentido do novo na vida prática (LUKÁCS, 2003, p. 454-458).

A função estética de artefatos da cultura histórica, tais como o romance histórico realista, para Lukács, ou mesmo as narrativas histórias gráficas, que é

²⁷ Itálico do autor.

o objeto desta tese, pode propiciar um salto nas formas de mobilização das operações mentais da consciência histórica.

Nesse sentido, é possível relacionar a teoria da consciência histórica com as ideias de Lukács, pois, enquanto que na tradição, que hoje se estrutura na forma de exploração capitalista — e, também, nas formas de internalização da cultura escolarizada dos estudantes —, o passado escraviza o presente; no processo de libertação da consciência histórica, onde o sujeito narra a si a partir do reconhecimento do outro, as carências de orientação do presente passam a ser o critério para que o sujeito se aproprie criativa e ativamente das experiências do passado e do presente em mudança, possibilitando uma saída da alienação dominante na vida prática contemporânea.

Nesse sentido, são significativas aqui as últimas palavras publicadas em sua vida por Mikhail Bakhtin (2000, p. 414): “Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento” por meio da “grande temporalidade”. Em outras palavras, o conhecimento intersubjetivo do passado do outro desaliena, por meio do autoconhecimento, os jovens, os quais passam a reconhecer que os processos de mudança estrutural da vida prática já aconteceram, estão acontecendo e poderão acontecer pela criação ativa da humanidade em direção à igualdade e à liberdade.

CAPÍTULO 2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Como, no momento anterior, construí uma análise sobre de que forma os conceitos de verdade histórica e intersubjetividade organizam os processos mentais instituidores e reveladores da consciência histórica, busco compreender, neste capítulo, de que maneira a teoria da consciência histórica, a partir da relação entre o jovem e a aprendizagem histórica, tem sido investigada por pesquisadores no campo da Educação Histórica no Brasil e em outros países.

Para isso, organizei o capítulo em três momentos, buscando entender como as investigações em Educação Histórica abordam a aprendizagem histórica dos jovens.

- a) No primeiro momento analiso o contexto teórico e político em que a teoria da consciência histórica entra no debate sobre o ensino de História na Alemanha (STAEHR e JUNG, 1998), e que durante meados dos anos 1990 resultou numa investigação de grande escala pela Europa e Oriente Próximo denominada *Youth and History*²⁸, organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo historiador alemão Bodo von Borries (ANGVICK e BORRIES, 1997). Essa investigação seguiu os princípios da teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2001 e 2007).
- b) No segundo momento apresento investigações do campo de pesquisa da Educação Histórica na Inglaterra, Portugal e Brasil (LEE, 2006; BARCA, 2002; SCHMIDT, 2002) baseadas na teoria da consciência histórica e que abordam a aprendizagem histórica dos jovens. Também serão apresentadas investigações produzidas no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), que investigaram o pensamento histórico dos jovens.
- c) No terceiro momento faço uma breve síntese de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), onde procurei aprofundar a problemática ligada ao pensamento ficcional e ao pensamento de plausibilidade da

²⁸ “Juventude e História” (tradução minha).

verdade histórica dos jovens. A teoria da consciência histórica fez com que essa problemática, entre narrativa ficcional e narrativa histórica me levasse à escolha do conceito de intersubjetividade como um processo mental que possibilitaria a compreensão da relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos que buscam narrar o passado de modo plausível.

Por isso, a segunda questão investigativa que organizará as ideias que busco desenvolver é acerca das investigações relativas à Educação Histórica, que se apropriam da teoria da consciência histórica para investigar as ideias que os jovens têm sobre o passado histórico.

Para analisar a esta questão foi necessário que eu apresentasse como a teoria da consciência histórica entra nos debates sobre o ensino de História.

2.1 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS E A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA ALEMANHA

Depois da análise dos pressupostos que organizam a teoria da consciência histórica, relacionados aos conceitos de verdade e intersubjetividade, entendo como fundamental a compreensão de como o ensino de História e, mais especificamente, a aprendizagem histórica, entraram em contato com essa concepção teórica²⁹.

Para que seja possível entender esse processo é vital que sejam consideradas as condições históricas e teóricas que permitiram esta relação. Elas surgiram na Alemanha, no contexto de sua reunificação, a qual potencializou a ampliação da abordagem ligada à teoria da consciência histórica no ensino de História para outros.

Segundo Jörn Rüsen (2010a, p. 24-27), na Alemanha, durante o século XIX, as regras e princípios da composição da História estavam intrinsecamente relacionados ao ensino e à aprendizagem histórica, que inclusive, foi além do processo de escolarização, pois seus efeitos estavam inscritos na memória

²⁹ A linha de argumentação deste capítulo, em linhas gerais, foi inspirada em um artigo do professor historiador Geyso Dongley Germinari (2011) relativo à constituição ao campo de pesquisa da Educação Histórica. No entanto, como se verá, também utilizarei outras fontes dependendo de cada momento desta argumentação.

histórica pública daquela nação recém-unificada (em 1870). O princípio que regulava esta relação era o de *historia vitae magistre*, ou seja, a história como mestra da vida. Contudo, com o processo de construção da matriz disciplinar da História, ao longo dos séculos XIX e XX, a função didática da História foi abandonada nas reflexões dos historiadores profissionais. Daí advém que, na década de 1960, a divisão do trabalho entre História e seu ensino e aprendizagem já estava institucionalizada por meio de uma “hermenêutica pedagógica”. Os métodos pedagógicos da Didática da História passaram a ser geridos por especialistas ligados às ciências pedagógicas.

Nesse contexto, a nação alemã estava cindida em dois estados: a República Federal da Alemanha (RFA), organizada em uma economia capitalista na forma de um Estado de Bem-Estar Social, financiado pelas potências ocidentais (principalmente Estados Unidos), e a República Democrática da Alemanha (RDA), estruturada nos princípios da economia de estado imposto pela então União Soviética.

Na RDA, por meio das Faculdades de Pedagogia, os professores eram formados por catedráticos, que se autodenominavam de pedagogos ou “Metódicos da História” (STAEHR e JUNG, 1998, p. 134-135) e tinham uma formação pautada na ligação entre teoria e prática, ligada à ideologia estatal do marxismo-leninismo. Esta formação unificada e estruturada num sistema de ensino único entre universidade e escolas, no entanto, não permitia a existência da multiperspectividade estruturada em controvérsias teóricas e posicionamentos divergentes em relação à função didática da História. Quando se falava, na Alemanha Oriental, em métodos da História, estava-se referindo à psicologia da aprendizagem vigotskiana, ao desenvolvimento das aulas de História e aos métodos de ensino, e não a uma cognição histórica pautada na Filosofia da História. Na Alemanha Ocidental (RFA), em que pese a multiplicidade de abordagens pedagógicas e de diretrizes curriculares vinculadas a cada estado federativo, também havia o predomínio da compreensão de que o método em História significava métodos de ensino pautados na ideia de como dar aula de História. Essa questão também era dominada, na RFA, por pedagogos ligados às faculdades de Educação. A diferença em relação à RDA era que, no ocidente, a divisão de trabalho entre

os profissionais da história acadêmica e os profissionais que lecionavam nas escolas públicas era praticamente intransponível.

Contudo, a partir da década de 1970, ocorre na Alemanha Ocidental, uma mudança de paradigmas, o que foi entendido, por Rüsen (2010a, p. 28-29) como uma reação à consciência e à prática social em relação à Didática da História naquele momento, o qual era pautado pela pedagogização do conhecimento sustentada pela teoria do currículo. Nessa reação à desvalorização da aprendizagem histórica (onde a Didática da História era compreendida como um saber auxiliar da Didática Geral), o historiador Klaus Bergman, em 1976, propôs uma reflexão didática sobre a História, que tinha como finalidade a emancipação e a identidade pessoal dos sujeitos. Para isso, Bergmann³⁰ (1990, p. 30-31) defendeu que a Didática da História possui três tarefas: 1) a tarefa empírica, que é baseada na investigação dos processos de internalização, reprodução, produção e divulgação do conhecimento histórico, os quais são processos coletivos de formação da consciência histórica que são conduzidos por sujeitos que agem em contextos experienciais específicos; 2) a tarefa reflexiva, que explicita “os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação dos indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História” e, com isso, revelando os elementos didáticos internos à ciência histórica e analisando o “significado geral” desta para a vida humana prática; e 3) a tarefa normativa, que propõe a investigação sistemática “de todas as formas de mediação intencional e da representação e/ou exposição da História”, principalmente na forma escolar; ela busca a fundamentação da História, no processo de ensino, e nos contextos de orientação da vida humana prática a tratar da apropriação, que é feita pelos meios de comunicação de massa (filme, televisão, histórias em quadrinhos, etc.) da cultura histórica em um contexto de aprendizagem; também explicita os “pressupostos, condições e metas de aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos”, seus métodos e categorias estruturados a partir da epistemologia da História. A articulação entre estas três tarefas permitiria a formação de uma consciência histórica.

³⁰ Com relação às ideias de Klaus Bergmann, também, sigo as considerações propostas por Ana Claudia Urban (2010, p. 126) de que aquele historiador propõe uma relação não instrumentalizada entre a Didática da História e a Didática Geral, a qual se expressaria pela normatividade da ciência histórica.

Com a ascensão da proposta de Bergman para a organização de um novo paradigma da aprendizagem histórica, durante a década de 1980, na Alemanha Ocidental, começa a ser constituída uma tendência oposta à instrumentalização pedagógica. Essa tendência foi capitaneada principalmente por Jörn Rüsen (2010a, p. 30-33), o qual defendia que a função didática da História estava ligada à explicação da natureza específica do pensamento e da explicação histórica, onde as orientações práticas sobre ensino e aprendizagem em História deveriam ser relacionadas aos processos e operações mentais da consciência histórica.

A partir dessa concepção da função didática da História, Rüsen (2010a, p. 33-37) indicou quatro temas que se abriram para investigação.

O primeiro seria o tema ligado à metodologia de ensino na sala de aula, onde é necessária a superação do problema do distanciamento entre o ensino dos professores de História (padrão de educação exemplar) e os processos, estruturas, conteúdos e funções da consciência histórica presentes nos jovens estudantes. Os métodos dos professores estão baseados, de forma inconsciente, para estes sujeitos, em padrões relacionados à consciência histórica exemplar, ou seja, na utilização de experiências do passado como meio de reprodução de “regras gerais do comportamento humano”. Essa forma de ensinar geralmente não é reconhecida pelos próprios professores, o que amplia a necessidade de investigação deste tema.

O segundo tema seria a investigação “da função do acontecimento e da explicação histórica na vida pública”, considerado, por Rüsen (2010a, p. 34-35), um novo campo para a Didática da História. Ele diz respeito, principalmente, às relações entre a aprendizagem histórica e as linguagens da comunicação de massa, tais como as histórias em quadrinhos, tema desta tese. Este tema busca compreender a ligação entre as operações mentais do entendimento histórico com a dimensão estética da “poética da comunicação visual”.

O terceiro assunto aberto às pesquisas seria o estabelecimento da finalidade da Educação Histórica por meio da “emancipação”, a partir da relação com outras ciências sociais e com a educação política geral. A grande questão seria: o que se espera que o conhecimento histórico mobilize nos estudantes? A resposta seria a capacidade de “autodeterminação” intersubjetiva que garantisse a vontade de participar das decisões de poder,

que interferem em sua vida prática. Sob este aspecto, os conteúdos da Educação Histórica devem passar por um exame didático à luz da práxis social, ligada à orientação para a vida humana (Rüsen, 2010a, p. 35-36). Esta tese também tem como objetivo compreender esse tema ao buscar referenciar a ideia de intersubjetividade como a forma mais elaborada e humana de se compreender a verdade histórica dos jovens.

O quarto tema de pesquisa é a investigação da natureza, função e importância da consciência histórica. Isso por meio da conexão essencial entre as dimensões temporais (passado, presente e futuro) e, a compreensão de que a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais, que definem o pensamento histórico e sua função na cultura humana, expressos pela narrativa histórica dos sujeitos. O entendimento, a partir da narrativa histórica (RÜSEN, 2010a, p. 14-15), promoveria a coincidência entre a teoria da história e a didática da história nas análises sobre as operações narrativas da consciência histórica (RÜSEN, 2010a, p. 36-39). Com isso, tornar-se-ia possível investigar o aprendizado histórico como uma das dimensões da consciência histórica, onde a didática da história deveria conceituar e explicitar esta consciência, dando sentido de orientação vinculado ao processo de aprendizado.

É importante considerar que a teoria da consciência histórica, voltada para o ensino e aprendizagem em História, era uma tendência em ascensão no momento do processo de reunificação da Alemanha, na virada da década de 1980 para a de 1990. Entretanto, não pode ser esquecido que, na Alemanha ocidental, o que dominava e domina é um sistema de ensino dualista de divisão de trabalho, onde a história ensinada nas universidades guarda poucas relações com a aprendida nas escolas públicas.

Segundo Gerda von Staehr e Hans Jung (1998, p. 134-135, 138) esse contexto histórico era, no entanto, altamente controverso política e eticamente, pois, com a reunificação em 1990, houve um processo de desmantelamento do sistema unificado de ensino da ex-Alemanha Oriental, que levou à demissão de praticamente todos os “metódicos da História” das universidades públicas da antiga RDA. Esses profissionais foram rapidamente substituídos por catedráticos ocidentais que passaram a implementar, a partir de políticas públicas educacionais, a divisão de trabalho entre a História acadêmica e

história escolar, vigente ainda hoje na Alemanha unificada. Esse processo tornou difícil qualquer tentativa de reestruturar o ensino e a aprendizagem histórica na Alemanha, a partir do conceito de identidade nacional, pois foi imposta uma instrumentalização de moldes capitalistas à história escolar aos professores dos estados federativos orientais. Esse processo foi acompanhado, também, pela ideologia ocidental ligada ao revisionismo baseado na teoria do totalitarismo estalinista, que focalizava prioritariamente a instrumentalização marxista-leninista do ensino de História na ex-RDA. No entanto, isso ocorria às custas do total esquecimento do conteúdo humanista e antifascista fundamentado a partir da ideia de formação unificada. Inclusive, este processo levou ao surgimento ou reforço de uma identidade ainda crescente, entre os professores e estudantes da antiga Alemanha Oriental, pautada na nostalgia por esse passado da RDA, onde supostamente os valores sociais sobrepujavam os do capital.

Nesse contexto conflituoso, a teoria da consciência histórica foi a proposta de abordagem na aprendizagem da História aceita de modo consensual por ambos os lados, devido ao caráter relativamente indeterminado da categoria de “consciência histórica” (STAEHR e JUNG, 1998, p. 138). No entanto, esta indeterminação traz uma positividade, que será apropriada em vários lugares do mundo: o conceito de consciência histórica era aberto o suficiente para que novos campos de investigações surgissem, além de estar existencialmente vinculado à superação das carências de orientação temporal da vida humana prática. Em outras palavras, enquanto o processo de reunificação alemã impôs a todos os seus cidadãos um processo de internalização de normas escolares alienado pela divisão de trabalho, “pelas portas do fundo”, os professores das universidades e das escolas públicas do país, por meio de uma série de conferências e ações educacionais, passaram a sonhar com a realização de um lento e, ainda distante, processo de reapropriação da cultura histórica, pelos sujeitos no interior da cultura escolar. Isso foi possível por meio do conceito agregador de consciência histórica, em que pese a predominância das concepções instrumentalizadoras ainda predominantes nas políticas educacionais voltadas para o ensino de História na Alemanha.

Por meio da categoria de consciência histórica tem sido realizadas investigações, que buscam analisar as condições da aprendizagem histórica dos estudantes, com o objetivo de produzir novos métodos pautados na epistemologia da História. Esses métodos de ensino da História são fundamentados nas operações mentais do aprendizado histórico, que gerariam um ensino de História orientado para a vida prática dos estudantes. Devido a isso, os temas mais candentes debatidos nas aulas de História trazidos pelos jovens estudantes alemães estão relacionados a uma pesada crítica à destruição ecológica e ao injustificável antagonismo, entre a riqueza e a pobreza no mundo. Talvez, isso seja o elemento que propulsione a identidade nostálgica, mas consciente dos jovens alemães do leste do país, em relação aos sonhos de igualdade prometidos pela utopia representada pelos valores morais defendidos na Alemanha Oriental, mas que, mesmo com uma formação histórica unificada, não foram realizados pelos seus representantes (STAEHR e JUNG, 1998, p 146-148).

Foi neste momento que aconteceram, nas décadas de 1990 a 2000, as pesquisas do historiador Bodo von Borries a partir da ideia, desenvolvida por Jörn Rüsen (2001, 2007), de que a aprendizagem é uma função da consciência histórica. Em minhas investigações sobre os inúmeros trabalhos de Borries detectei três tipos de abordagem, por ele postas em práticas ao longo de sua carreira: as pesquisas que geraram ou se relacionam com o projeto *Youth and History*, de cunho quantitativo, e que estudam se e como as operações da consciência históricas são mobilizadas pelos jovens; as investigações teóricas relativas à função didática de História tanto no âmbito da historiografia quanto no da história escolar; e os trabalhos relativos à categoria de multiperspectividade histórica geralmente, mas nem sempre, relacionados aos estudos sobre manuais didáticos de História³¹.

Primeiramente abordarei as pesquisas desenvolvidas por Bodo von Borries a partir do projeto de investigação *Youth and History* (ANGVICK;

³¹ Optei por apresentar somente os textos de von Borries escritos na língua inglesa. A maior parte de sua produção, é claro, é em alemão, mas devida a minha insuficiência de compreender bem este idioma, optei por não utilizá-los. No entanto, creio que esta classificação das abordagens de pesquisa deste historiador se reproduz nos textos em alemão também. As análises dos manuais didáticos de História estão presentes, em maior ou menor grau, nesses três vieses investigativos apresentados, mas sempre estão submetidas a uma compreensão ligada à epistemologia da História.

BORRIES, 1997), realizadas em 1995. Esta pesquisa foi uma investigação de caráter intercultural, no modelo *survey* (pesquisas quantitativas com grande escala numérica de participantes e variedade de locais). Foi posta em prática em vinte e sete países europeus e do Oriente Próximo, com aproximadamente trinta e dois mil jovens estudantes do nono ano — com idade por volta dos quinze anos — e mais de mil duzentos e cinquenta professores. Esses estudantes responderam às mesmas questões em todos os países em sua língua materna³². As questões investigadas seguiram o modelo da escala Likert do tipo “discordo totalmente” (1) até “concordo totalmente” (5). O uso dessa escala facilitou os cálculos estatísticos e simplificou a interpretação semântica dos dados.

As finalidades dessa pesquisa estão ligadas à ideia de que a teoria da consciência histórica necessita de investigações interculturais, para estruturar possibilidades de orientação no tempo ligadas a valores como tolerância e compreensão mútua, relacionadas à aceitação das diferenças culturais. Isso é um problema em muitos países da Europa, onde as guerras e os conflitos como do Báltico, dos Balcãs, da Moldávia e do Cáucaso, além dos do Oriente Próximo, na Ásia, são mobilizados por interesses econômicos e por interpretações utópicas da História opostos, dificultando muito a autodeterminação dos sujeitos e um pleno desenvolvimento da consciência histórica dos jovens, a partir do princípio da humanidade como igualdade. Outra preocupação, mais específica, era verificar como a categoria supranacional de “Europa” estava presente ou não na consciência histórica desses jovens estudantes (BORRIES, 1998, p. 407-408).

Outro propósito foi verificar como são estruturadas as memórias ligadas aos países com um passado socialista que entraram, a partir de 1989, na economia capitalista de mercado, verificando as possíveis diferenças entre os jovens do Norte e do Sul da Europa e do Levante ou do Oriente Próximo (BORRIES, 1998, p. 408-409). Para isso, foram incluídos, nessa pesquisa, jovens de cinco países europeus orientais “pós-socialistas (Bulgária, Lituânia, Estônia, Ucrânia e Rússia), de cinco países da Europa central “pós-socialista”

³² O questionário foi elaborado em inglês e foi traduzido para todas as línguas dos jovens investigados, mesmo às que tinham um caráter minoritário em uma nação, tal como o ladino, na Itália, ou o árabe em Israel.

(Hungria, Eslovênia, Croácia, Polônia e República Checa), de todos os cinco países nórdicos ou escandinavos, os quais são estados de “bem-estar social” desenvolvidos (Islândia, Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca), de Estados do noroeste da União Europeia (Alemanha — leste e oeste —, França, Inglaterra — incluindo País de Gales e Escócia — Bélgica e Holanda), de países do sul da Europa (Portugal, Espanha, Grécia, Turquia e Itália — e, por fim, de Israel (árabes e judeus) e Palestina (Gaza, Cisjordânia e leste de Jerusalém). Essa investigação não incluiu somente países, mas também suas minorias internas (linguísticas, religiosas e étnicas).

Os critérios teóricos que organizaram as questões foram os do conceito de consciência histórica (JEISMANN, 1985; RÜSEN, 2001) já investigadas no capítulo 1: a avaliação da operação mental da “percepção histórica”, da experiência do passado e do presente fundamentada em uma plausibilidade empírica; da operação mental da “interpretação histórica” das continuidades do fluxo temporal por meio de valores e significados sustentados em uma plausibilidade normativa; e da operação mental da “orientação histórica” ligada à formação da identidade dos sujeitos estruturada por uma plausibilidade narrativa em relação ao outro.

É preciso ter em conta que essa pesquisa foi divulgada em livros e em vários artigos, a partir dos quais von Borries procura analisar os seus resultados. Devido à relação com meu objeto, também apresento alguns estudos anteriores e posteriores a esse projeto, pois eles dizem respeito às tentativas de se investigar as operações mentais da consciência histórica na Alemanha. Organizarei a exposição de alguns resultados desses trabalhos a partir de três critérios: conceitos substantivos relacionados aos conteúdos históricos, conceitos substantivos ligados aos valores morais, e conceitos de segunda ordem ligados às operações mentais da consciência histórica³³.

³³ Reitero que esta classificação foi feita para fins puramente expositivos, pois alguns conceitos substantivos, tais como guerras e paz também se relacionam a valores tais como democracia ou direitos humanos, além do fato de que a análise desses conceitos substantivos implica necessariamente a operacionalização de conceitos de segunda ordem. Esses também só podem ser mobilizados a partir de experiências do passado (conceitos substantivos), ligados à vida prática. Por fim, um segundo motivo para essa classificação é que ela pode ser útil para a abordagem conceitual dos dados empíricos, produzidos pelos jovens investigados nesta tese à medida que ela se aproxima das três operações mentais da consciência histórica: experiência, interpretação e orientação.

Selecionei dois conceitos substantivos investigados no *Youth and History*: na nomenclatura de Rüsen (2007a, p. 91-100) um conceito histórico, as Cruzadas; e um nome próprio, Hitler.

No que diz respeito ao conceito histórico Cruzadas, houve uma pesquisa anterior, desenvolvida em 1991 por von Borries (1994, p. 339), que tinha como objetivo diagnosticar como estava orientada a consciência histórica dos jovens do leste e do oeste da Alemanha recém-unificada³⁴. O conceito Cruzadas foi selecionado por ser um conteúdo comum nos currículos alemães, além de ser suficientemente distante da experiência cotidiana dos jovens estudantes. Como metodologia, foi apresentado um texto sobre a Primeira Cruzada ligada a conquista católica de Jerusalém em 1099, que descrevia o massacre perpetrado pelos vencedores.

A análise das respostas sugeriu uma simpatia com o sofrimento dos muçulmanos e uma antipatia em relação aos cruzados, com uma minoria de estudantes mais novos admirando o espírito aventureiro dos últimos. Mas os resultados mais interessantes são os relacionados ao modo como os jovens mobilizaram esses pontos de vista. Por exemplo, a recusa em participar do massacre cruzado contra os árabes foi mais pautada por valores ligados aos direitos humanos contemporâneos, que pelo conhecimento específico das experiências do passado. Outra constatação, ligada à primeira é que, quando eram perguntados sobre o presente, os jovens mobilizavam o conhecimento histórico articulado aos valores humanos, mas quando as questões se referiam diretamente ao passado, esses sujeitos mobilizavam somente valores morais. Uma última constatação: os jovens mobilizaram a dimensão estética da cultura histórica, quando eles tinham menos conhecimento sobre uma experiência do passado ou quando o tema histórico não possuía uma força altruística e universalista ligada aos valores humanos. No entanto, essa pesquisa verificou, também, que o conceito de verdade dos professores é mais moralizado do que o dos alunos, pois os jovens articulam esse conceito com valores estéticos sobre o passado (BORRIES, 1994, p. 344, 349, 354). Essa estetização da

³⁴ Essa pesquisa realizada em 1991, foi feita com um universo de mil estudantes do 6º, 9º e 12º anos e sessenta professores em diferentes tipos de escolas em três Estados federados da Alemanha (Cidade de Hamburgo, Reno do Norte-Westifália e Saxônia). Essa pesquisa pode ser considerada um estudo exploratório para a preparação do instrumento de investigação do *Youth and History* de 1995.

veracidade sobre o passado tornou-se evidente como se verá na análise dos dados empíricos da minha tese.

A pesquisa intercultural *Youth and History*, de 1995, que apresentou o mesmo texto e questões sobre a Primeira Cruzada, verificou, também, que os jovens, em todos os países pesquisados, apresentavam dificuldades em desenvolver a empatia (olhar com os olhos dos outros) nos contextos sociais do passado, pois tendiam a reproduzir as opiniões moralizadoras de seus professores: “The majority strongly rejected historical reality and chose a contra-factual interpretation already on the level of ‘reconstruction’ and ‘empathy’”³⁵ (BORRIES, 2001, p. 57-59).

Com relação ao nome próprio relativo a Hitler, a questão utilizada foi “O que você associa a Adolf Hitler?”. Como respostas apareceram três categorias: 1) condenação, que entende este personagem como um ditador criminoso e representante do totalitarismo; essa opinião predominou entre os jovens da Grécia, Espanha, França, Bélgica flamenga, e Sul do Tirol (Itália); 2) reconhecimento como um grande líder, onde é visto como um grande orador e organizador e lutava contra a miscigenação cultural; esta concepção foi forte na Finlândia, Noruega, Suécia, Israel, Europa Central e Oriental, Bulgária e entre os árabes (palestinos e israelenses); e 3) visão comunista, em que ele era entendido como um anticomunista e um títere do capitalismo industrial, não foi predominante em nenhum país (BORRIES, 1998, p. 419-420). A constatação mais intrigante foi que os jovens, que vivem em países que foram vitimados pelo nazismo, são os mais fascinados pelo horror e atrocidades de seus crimes. Borries sugere que uma hipótese viável é o predomínio de preconceitos antissemitas nestas sociedades. Inclusive, a pesquisa revelou a constatação preocupante de que 7% dos jovens alemães investigados entendem Hitler como um herói a ser seguido (2003, p. 207, 210-211; 2010, p. 165).

Os pesquisadores do *Youth and History*, também investigaram conceitos genéricos (RÜSEN, 2007a, 91-100) relacionados aos valores morais tais como, guerras, violência, paz e democracia. Com relação à guerra, violência e paz a pesquisa fez uso de um caso hipotético ficcional:

³⁵ “A maioria [dos estudantes] rejeita fortemente a realidade histórica e escolhe uma interpretação contrafactual já no nível da ‘reconstrução’ ou ‘empatia’”. Tradução minha.

Suppose that the imaginary territory Newland was occupied by your home country A from 1500 to 1900. From 1900 till today Newland has been occupied by country B. Your country A wants to recover Newland, and supplies several arguments for its case. How much weight would you give to these arguments (BORRIES, 1998, p. 426-427; 2001, p. 45; 2010, p.166)³⁶.

Os seguintes argumentos foram oferecidos aos estudantes: poder militar, prioridade na colonização do território, duração da posse, linguagem e cultura comuns, perda em uma guerra injusta, decisão por uma conferência de paz internacional e escolha por votação dos habitantes de Newland.

Nas respostas dos jovens, de modo geral, prevaleceu a visão da defesa de princípios morais relacionados à democracia e à paz, mas com pouca rejeição da violência e de “fazer justiça com as próprias mãos”. O uso do poder militar teve baixa aceitação entre jovens da Europa nórdica, ibérica, central e na Alemanha, mas foi defendido por jovens do Oriente Próximo (Israel e Palestina), de países pós-socialistas como Polônia, Bulgária, Croácia e Rússia, além de nações da Europa Ocidental como Inglaterra e Bélgica, Holanda e Luxemburgo. A simpatia pela autodeterminação dos povos está presente em jovens de todos os países investigados, mas entre palestinos e israelenses ela deveria ser conquistada pela violência e não pelo voto democrático. No entanto, em outra questão foi constatado que a paz é um dos valores mais apreciados pelos jovens, superado apenas pela família, amigos, proteção ambiental, hobbies e liberdade de opinião, enquanto a democracia não foi tão valorizada (BORRIES, 2001, p. 45-48).

Contudo, com relação à democracia, von Borries (2002, p. 615-616, 621-624) apontou algumas interpretações do porquê de a liberdade de opinião ser mais considerada, pelos jovens, que a democracia. A primeira é porque esses sujeitos, aos 15 anos de idade, ainda não votam, o que denota uma compreensão genérica deste conceito por estes sujeitos e, que para eles a democracia é um conceito muito abstrato. A segunda está relacionada ao fato de que a investigação apontou que suas identidades são construídas por comunicações de caráter privado e por valores universais idealistas. Como democracia significa instituições públicas, partidos políticos e sistema

³⁶ Suponha que o território imaginário Newland foi ocupado por seu país natal A de 1500 até 1900. De 1900 até hoje Newland está ocupada pelo país B. Seu país A quer recuperar Newland e levanta vários argumentos para defender seu caso. Qual peso você dá a estes argumentos. (Tradução minha).

internacional, o valor ligado à liberdade de opinião, mais relacionado à auto-realização e ao consumo (na época, celulares, por exemplo) é sentido como mais próximo. A outra interpretação está relacionada a uma questão que pedia para estes sujeitos escolherem sobre em qual princípio a democracia está ancorada. Houve uma alta aceitação da frase de Lincoln, que se refere ao “governo do povo, para o povo e pelo povo”, com uma desvalorização massiva, tanto pelos estudantes como pelos professores, da frase schumpeteriana ligada ao realismo político “não mais que aclamar alguns líderes partidários nas eleições”. A primeira frase, relacionada à participação popular foi escolhida com grande intensidade pelos jovens turcos, gregos, italianos, belgas, franceses, checos, islandeses e noruegueses. Principalmente, nos países mediterrâneos foi revelado um conceito de democracia elevado, entusiástico e idealista em relação ao que esse sistema é na vida prática.

Também foram investigadas questões ligadas aos direitos civis e humanos vinculados à alteridade. Por exemplo, ao serem questionados sobre o direito de votar dos imigrantes presentes no país dos jovens investigados, a ideia de que “todos os imigrantes” tivessem esse direito não foi muito popular, assim como uma parcela pequena dos estudantes foi contra a imigração em si mesma. As opções mais aceitas entre os jovens foram as que afirmavam que somente os imigrantes legais pudessem votar ou somente os que aceitavam os hábitos, a linguagem e a cultura do país, ou mesmo aqueles que aceitavam os valores da democracia e da constituição do país que o acolheu. Borries (2002, p. 624-627) aponta que estes jovens utilizam pragmaticamente os valores ligados aos direitos civis e humanos dos imigrantes, devido a motivos igualmente pragmáticos, e são antipáticos à ideia de que todos possam participar politicamente em seu país, ficando em dúvida somente no caso dos expatriados, devido às opressões ditatoriais ou guerras nos países de origem, principalmente por causa da solidariedade universalista em relação aos sofrimentos dos povos do Terceiro Mundo.

Mas, também, surgiu uma constatação interessante: as crianças ou jovens imigrantes, segundo os jovens pesquisados, teriam o direito futuro de votar irrestritamente no país que os acolheu, independente da situação legal de seus pais. Isso pode significar a existência de uma “estrutura de sentimentos”

(WILLIAMS, 2003) solidária relacionada à cultura jovem numa forma de relação ligada à intersubjetividade.

Os questionamentos construídos no projeto *Youth and History*, também abordaram os conceitos de segunda ordem, ligados às operações mentais da consciência histórica dos jovens estudantes e professores. Apresento somente os resultados ligados ao conceito de segunda ordem, relacionados à empatia e a como analisar os tipos de consciência histórica, na medida em que têm relevância para essa tese.

As questões utilizadas para interpretar a categoria da empatia histórica foram as relacionadas aos estudos de fontes históricas, interesses na história familiar e ao uso de fontes audiovisuais nas aulas de História. Somente os estudantes de Portugal, Espanha, Grã-Bretanha e França afirmaram, que trabalham com fontes históricas nas aulas de História, corroborando as respostas de seus professores; em muitos dos demais países somente os professores afirmaram que trabalham com fontes. É revelador o caso da Alemanha, em que os professores afirmaram utilizarem fontes em seu método de ensino, enquanto os jovens estudantes negam essa utilização nas aulas. Já o interesse pela história familiar tem uma alta aceitação dos jovens, principalmente se comparado ao desenvolvimento da democracia, que é pouco valorizado. Bodo von Borries (2010, p. 158-163) afirma que, na maioria dos países investigados, os jovens estão muito alienados das questões políticas, o que indica um interesse e um engajamento em campos restritos da experiência do presente e uma posição passiva, que se orgulha da sua liberdade de opinião, mas evita a participação responsável nas grandes carências da vida prática. Por fim, no que se refere ao uso de fontes audiovisuais nas aulas, os jovens as preferem em relação ao livro didático, entendem que documentários fornecem evidências mais confiáveis e plausíveis que manuais didáticos, os romances históricos e filmes ficcionais de História.

Em relação a essas fontes históricas escolares, alguns resultados podem ser verificados; o primeiro é que a mídia audiovisual apresenta uma dominância cultural em relação aos livros; o segundo, e em consequência do primeiro, é que a história é identificada com o conhecimento e com documentos que, para os jovens investigados, são confiáveis em si mesmos existindo uma tendência a uma ilusão objetivista em relação às fontes; o terceiro é que a

mídia escolar, tais como o livro didático e o professor de História, são pouco valorizados como fontes; e, por fim, o quarto, é que os adultos, principalmente os de sua família, são os reais mediadores da tradição cultural e da interpretação histórica para os jovens (BORRIES, 1997, p. 218).

A partir dessas constatações, von Borries (BORRIES; KÖRBER; MEYER-HAMME, 2006, p. 14) indica que os jovens mobilizam empatia com certa indiferença, mesmo em questões que frisam a experiência da alteridade. Mesmo a partir de valores religiosos e a relação com a violência, a mobilização da empatia, pelos jovens, é feita de modo pragmático e a partir de valores ligados aos direitos humanos universais, mas em detrimento da compreensão dos valores que vigiam nos contextos do passado. Nesse sentido, Borries (1994, p. 347; 2010, p. 167) compreende que há muito a fazer para desenvolver o conceito de empatia dos estudantes, a partir dos valores do “tomar a responsabilidade para si” e da mudança de perspectiva, ou seja, desenvolver a coragem de compreender o outro a partir da visão do outro em seu contexto histórico, para que esses jovens possam reconstruir suas próprias perspectivas e avaliações históricas sobre o mundo social. Ao afirmar que os valores humanos são elementos chave para o processo de internalização dos estudantes, Borries entende que, ao mesmo tempo, o modo abstrato em que esses valores são compreendidos impede um acesso compreensivo às experiências e valores do passado. A história deve dar substância e vida à historicidade dos valores humanos no fluxo do tempo. Para os jovens esses valores lhes aparecem como atemporais, evitando que eles compreendam que a ética da humanidade só existe hoje como resultado da luta e sofrimento de muitos sujeitos do passado e do presente.

Isso leva a como os investigadores do Projeto *Youth and History* buscaram compreender as operações mentais da consciência histórica. A partir das respostas dos jovens europeus e do Oriente Próximo, Bodo von Borries (1997a, p. 147-148) detectou algumas operações mentais que as mobilizaram: a primeira é o “espírito de aventura e amor pela tradição”, o qual valoriza o indivíduo e está no campo do não aprendido, pelo menos conscientemente, e está ligada às formas tradicionais de pensamento histórico; a segunda é a “coleta de informações, a qual revela uma concepção positivista baseada na acumulação de material com fins de restauração, mas que também remete à

compreensão de uma forma de revelar as experiências do passado”; a terceira é a “compreensão do outro”, a qual se refere à empatia histórica, ao entender o outro a partir do olhar deste outro, explicitando uma forma de interpretar o passado; a quarta operação é a “explicação do presente pelo passado e a avaliação do passado pelo presente”, a qual diz respeito à orientação temporal na vida prática.

Nesse mesmo caminho, Borries (1997a, p. 159-163) detectou quatro níveis de acesso à consciência histórica valorizados por esses jovens: 1) a experiência histórico-biográfica, marcada pela relação entre o indivíduo e o conflito entre as gerações; 2) a memória social, institucionalizada pela família, amigos, profissão, e lugar onde habita; 3) a tradição cultural, que impõe as formas de crença e poder aos sujeitos em uma sociedade e justificam as interpretações oficiais da História; 4) os estudos históricos sistematizados, que possibilitam a ampliação das perspectivas históricas e normatizam cientificamente o acesso ao passado, a partir de significados e valores do presente. Quando a tradição cultural impõe, na forma escolar, conteúdos históricos justificadores do *status quo* contemporâneo, ela tende a entrar em conflito com a memória social dos jovens e toda a carga emocional que congrega. Se a historiografia e suas formas de operacionalizar a consciência histórica fornecessem os critérios de sentido para a aprendizagem histórica, propiciariam um reforço à memória social dos jovens, possibilitando a formação de uma identidade desalienada pela experiência do outro no passado.

Por fim, uma última investigação realizada por Borries (2009) traz relevantes resultados para esta tese de doutorado. Ela foi realizada nove anos antes (1986) da pesquisa internacional de 1995 e tinha como método uma entrevista com apenas uma estudante de uma escola rural de ensino médio da área de Schleswig-Holstein, na então Alemanha Ocidental. No entanto, a interpretação desse estudo só foi publicada em 2009, devido a sua relevância para os estudos em relação à teoria da consciência histórica na aprendizagem dos sujeitos.

Após uma série de considerações sobre as repostas dessa estudante, relativas a sua compreensão histórica, e aos possíveis equívocos que cometia em relação à historiografia da qual não tinha acesso, Bodo von Borries (2009, p. 100-108) propõe duas possibilidades de interpretação teóricas distintas: a

abordagem a partir da compreensão psicológica de diferentes protótipos dos processos de aprendizagem (uma cognição psicológica) e a abordagem por meio da teoria da consciência histórica, que ele denomina de “diferentes protótipos de como lidar com a História”.

Em relação à abordagem psicológica, Borries (2009, p. 100-105) afirma que a interpretação se dá por meio da compreensão dos mecanismos psicológicos, que a jovem utilizou quando cometeu “equívocos” históricos. Para isso, ele apresenta quatro formas de interpretação cognitiva: a falha no condicionamento ou aprendizado por estímulo e resposta; a falha na identificação, ou aprendizagem por imitação; a falha na descoberta ou aprendizagem a partir do *insight*; e as falhas na experiência ou de uma aprendizagem de balanceamento da identidade. Não detalharei esta interpretação aqui porque o importante não é a distinção entre essas formas de compreensão psicológica, mas sim o seu viés comum: as falhas de interpretação da jovem, seja por modos inconscientes, pela imitação, pela incompreensão do novo, ou por sua forma de se relacionar com o outro.

É sob este aspecto cognitivo, que a teoria da consciência histórica demonstra a sua diferença e potencialidade, pois não são as falhas cognitivas da jovem que são consideradas, mas as diferentes lógicas interpretativas de compreensão das experiências do passado. A primeira é ligada à formação do sentido histórico numa lógica tradicional, expressa na forma pela qual a jovem organizou sua orientação temporal por meio de mitos de origem ou das crenças na ação divina. A segunda está relacionada à formação do sentido histórico numa lógica exemplar, quando a estudante valoriza a regularidade do processo de mudança histórica. O modo exemplar é a forma de conhecer mais susceptível de legitimação do passado por meio de formas de pensar alienadas do presente, mas permite problematizar formas míticas da compreensão. A terceira seria a formação do sentido histórico numa lógica crítica, a qual acontecia quando a jovem recusava os padrões culturais dominantes na sociedade, geralmente expressa pela resistência à chatice das formas escolares do conhecimento histórico, ou seja, normalmente a estudante gostava dos conteúdos históricos, mas odiava a forma como eles eram ensinados na escola, pois não diziam respeito à sua vida. Por fim, a quarta é a formação do sentido histórico numa lógica genética, onde a jovem construiria

sua identidade a partir da consciência da mudança temporal. No caso desta estudante, ela revelou possuir uma consciência histórica muito elaborada quando enfrentou questões de gênero, ou seja, ela definiu seu lugar social como mulher, em relação à compreensão das mudanças temporais do papel das mulheres na sociedade (BORRIES, 2009, p. 105-108).

Numa mesma jovem, diferentes tipos de consciência histórica apareceram conforme o problema histórico apresentado. Isso explicita a diferença entre uma abordagem cognitiva psicológica e a abordagem da cognição histórica situada, construída a partir da teoria da consciência histórica. A primeira se baseia na compreensão dos erros cognitivos da jovem, a segunda, na forma como ela se posiciona histórica e eticamente em relação às experiências da mudança temporal. Não são erros. São formas de julgar, a partir de critérios de orientação do sentido histórico, o fluxo temporal da vida prática.

O segundo viés de investigação perseguido por Bodo von Borries seria a procura dos pressupostos para a realização da função didática da História, a partir da teoria da consciência histórica. Com os resultados de uma série de pesquisas empíricas, incluindo o Projeto *Youth and History*, as formas de se operacionalizar a consciência histórica na cultura escolar seriam baseadas em (BORRIES, 2011, p. 282): formas de abordar o pensamento histórico autorreflexivo; formas de abordar as histórias tradicionais antirreflexivas; formas de abordar histórias alternativas a partir da teoria dos conceitos de segunda ordem em História (LEE, 2006); formas de abordagens a partir de métodos inovadores em relação ao “lidar com a História” (*dealing with history*).

Essas quatro formas de abordar o pensamento do processo da aprendizagem histórica estão relacionadas de três formas: 1) A identidade histórica entendida como um meio de autodeterminação do sujeito no fluxo do tempo (interpretação do passado, percepção do presente e expectativa de futuro), a partir da formação de um “senso de continuidade histórica” no curso da contingência no tempo, por meio do conhecimento e da compreensão do outro como estrutura do próprio processo de constituição intersubjetiva da própria identidade. 2) A competência histórica como forma de pensar historicamente, como a principal forma de acessar a vida prática a partir das três operações da narrativa histórica: a experiência, a interpretação e a

orientação. 3) A cultura histórica que seria o modo público e privado de fundamentar as apresentações, os discursos, os usos históricos por meio de três dimensões: a estética, a ético-política, e a cognitiva (BORRIES, 2011, p. 283-284).

As formas de abordar o aprendizado autorreflexivo e o aprendizado tradicional antirreflexivo estão ligadas às formas estandardizadas que avaliam a confiabilidade de uma informação histórica. As questões de múltipla escolha, que avaliam informações históricas certas ou erradas, pertencem a esses gêneros e formas de aprender. Contribuem pouco para desenvolver a identidade histórica dos jovens, afastando-os do interesse pela História e de se pensarem como participantes dela, não desenvolvem as operações mentais da consciência histórica, a não ser formas restritivas de memorização; mas considerando a dimensão política da cultura histórica legitimadora, satisfaz plenamente os jornalistas, as igrejas, os políticos e os professores que se orgulham com o “bom ranqueamento” de uma escola conservadora sustentado por discutíveis sistemas de avaliação (BORRIES, 2011, p. 285-286).

As formas alternativas de abordar a aprendizagem a partir dos conceitos de segunda ordem realizadas a partir do projeto CHATA (LEE, 2006)³⁷, que contrastam duas narrativas históricas na forma de histórias em quadrinhos, permitem o desenvolvimento da autorreflexão histórica dos estudantes ao considerar que a história é uma construção e narração hipotética sobre processos do passado relevantes para a vida prática contemporânea. Além disso, o modelo de aprendizagem do projeto CHATA permite a investigação de conceitos meta-históricos como evidência, objetividade, imaginação, empatia, explicação, significância, organizados em uma escala de progressão construídos empiricamente, que contribuem para compreender como as histórias são narradas. Apesar da grande contribuição dessa abordagem em relação ao desenvolvimento das operações mentais, ela não atinge satisfatoriamente, para Bodo von Borries (2011, p. 289-281), as questões ligadas à identidade histórica dos sujeitos e seu posicionamento ético e político em relação à cultura histórica em que estão inseridos. Sua hipótese é de que o modo como a cultura histórica está inserida na cultura escolar, onde

³⁷ Abordarei alguns detalhes do Projeto CHATA mais adiante neste capítulo.

professores tentam valorizar abordagens multiperspectivadas da História, entra em choque com o que os jovens estudantes acabaram se acostumando a esperar da escola: abordagens historicamente simplistas, segurança e não-ambiguidade em relação à verdade histórica.

Como uma tentativa de suprir essa limitação da abordagem anterior, mas sem abandoná-la, von Borries (2011, p. 291-299) propõe um “lidar com a História”, colocando em movimento no tempo essa abordagem ligada aos conceitos de segunda ordem, a partir do método de aprendizagem relacionada à teoria da consciência histórica. É nesse momento que entram em jogo suas investigações sobre multiperspectividade na História, as quais vêm sendo realizadas desde a década de 1980.

Bodo von Borries (2001a, p. 272) pretende colocar em movimento no tempo as operações mentais mobilizadoras da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação), por meio do conceito de multiperspectividade do conhecimento histórico. A partir de Rüsen (2001) este conceito é, por Borries, entendido em três níveis: o nível da percepção da experiência do passado, que leva a “multiperspectividade” entre as fontes primárias; o nível da interpretação sobre o passado, que direciona para uma “controvérsia” entre teorias na forma de narrativas históricas; e o nível da orientação histórica em relação ao fluxo temporal, que leva a uma “pluralidade” entre identidades e posicionamentos em relação à vida prática. Esses níveis devem ser mobilizados no tempo, mas não existe um corte nítido entre eles, se forem entendidos como passos para um método de aprendizagem histórica.

Após a investigação dos conhecimentos prévios dos jovens é vital que esses sujeitos entrem em contato com fontes primárias, que revelem testemunhos diretos em relação às experiências do passado. Por exemplo, se o tema for distante das experiências dos jovens, como as Cruzadas, o uso de poesias medievais dos dois lados do conflito pode permitir o acesso dos estudantes aos sentimentos e valores daquele período. As contradições entre esses sentimentos e valores possibilitam a compreensão empática do jovem em relação aos sujeitos do passado. Este é um primeiro passo para desenvolver a multiperspectividade a partir da percepção histórica da experiência do passado (BORRIES, 2001a, p. 271-278; 2011, p. 291-294).

Uma série de questões pode surgir no confronto destas fontes e, para que haja alguma possibilidade de resposta, torna-se necessária a controvérsia entre interpretações históricas diversas. Se for o caso de se voltar para o exemplo das Cruzadas, os jovens devem ter contato com interpretações historiográficas relativas aos posicionamentos tanto dos cristãos quanto dos muçulmanos, bem como as condições e os motivos que os levaram a praticarem as suas ações. É importante que se retome as fontes investigadas anteriormente para balizar ou confrontar essas interpretações historiográficas (BORRIES, 2001a, p. 278-281; 2011, p. 293-297).

No entanto, a análise da controvérsia historiográfica sobre as experiências do passado não é o último passo (BORRIES, 2001a, p. 281-284). É importante que os estudantes entrem em contato com a pluralidade de visões de mundo fundamentadas no modo como os sujeitos contemporâneos orientam no tempo suas identidades na vida prática. Essas fontes tendem a ser as mais difíceis de serem encontradas e utilizadas em aula, no caso de experiências distantes, tais como as Cruzadas, pois elas são relatos que narram como as pessoas tiveram a sua identidade cultural marcada pelo passado conflitivo e reagem de modo afirmativo, exemplar, negativo ou transformativo em relação aos confrontos desse passado. Mas, o contato dos alunos com esses relatos identitários contemporâneos, após a reflexão advinda da historiografia e das fontes primárias relativas àquelas experiências passadas, possibilita aos jovens reconhecerem diversos modos de lidar historicamente com suas identidades e de se posicionar em relação ao outro.

Após esses três passos estarem articulados é possível desenvolver a capacidade de empatia histórica e julgamento histórico. Para Borries (2001a, p. 284-291) a empatia é um dos atos cognitivos mais difíceis de serem alcançados por professores e estudantes, daí a necessidade de um método complexo, mas com textos e fontes simples de serem entendidas e acessíveis cognitivamente, moral e esteticamente. Isso porque a empatia exige que a experiência do outro no tempo seja internalizada pelos jovens de modo intersubjetivo. Para este historiador a multiperspectividade abre caminho para isso.

Para conquistar a empatia tem que se lançar mão da fantasia e da estética, pois elas têm o poder de ser um túnel do tempo ao aproximar valores

e sentimentos antigos e contemporâneos. A História é, portanto, uma experiência de passagem entre o passado, o presente e o futuro. Esta é sua dimensão lúdica. A empatia é, também, o caminho para que os jovens construam, a partir da lógica do método histórico, um “julgamento retrospectivo” que mobiliza e controla a fantasia e a dimensão estética da narrativa sobre o passado. A História é, por isso, um conjunto de narrativas históricas que comunicam valores humanos que fundamentam a memória social dos sujeitos para afirmar, imitar, criticar ou transformar a tradição cultural a que estão submetidos.

2.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS NA INGLATERRA, EM PORTUGAL E NO BRASIL

Feita a análise das investigações realizadas por Bodo von Borries, entendi que deveria ser estudado o modo como a Educação Histórica se constituiu fora da Alemanha e as possíveis relações desta com o projeto *Youth and History*.

O campo de investigação relativo à Educação Histórica se desenvolve desde os anos 1970 na Inglaterra, e avançou após as décadas de 1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como, Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, os Estados Unidos e o Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Moçambique e Angola, na África, e no Brasil em algumas universidades, mas, principalmente, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR), composto por um grupo de professores e historiadores que realizam pesquisa na área da Educação Histórica.

Entendo, juntamente com as historiadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 11-13), que a Educação Histórica é um campo de investigação que busca as respostas relativas “ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens”. Essa concepção parte da compreensão de que a História é uma ciência específica, a qual não se limita a entender “a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada”, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências do passado

que estão presentes no pensamento histórico desses sujeitos. Parte, também, dos referenciais epistemológicos da ciência da História como “orientadores e organizadores teórico-metodológicos” da investigação histórica.

Nessa direção, dialoguei com as pesquisas dos historiadores ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000, 2006) para contextualizar as condições que levaram esses historiadores a desenvolverem sua pesquisa.

No começo dos anos 1990 as discussões curriculares na Inglaterra assumiram um novo patamar epistemológico, pois, em que pese a importância dos trinta anos de debates relativos aos conteúdos históricos advindos das reformas do ensino de História inglês nos anos 1960, o novo *English National Curriculum*, passa a focar uma nova concepção da aprendizagem e do ensino de História: um modo de entendimento que compreende a História como uma disciplina específica e, por isso devem ser investigados os fundamentos epistemológicos — ou ideias históricas — que estruturam este saber.

Para mapear as ideias históricas dos estudantes, um grupo de pesquisadores ingleses — do qual Peter Lee e Rosalyn Ashby fazem parte — desenvolveu o projeto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (Project CHATA)*³⁸. Este projeto procurou investigar especificamente ideias de segunda ordem tais como evidência, explicação, empatia, objetividade, compreensão, narrativa históricas, tempo, mudança, etc., as quais estruturam epistemologicamente e dão sentido ao passado. As ideias de segunda ordem diferem dos conceitos substantivos, os quais são organizados pelas primeiras. Os conceitos substantivos são os conteúdos históricos, tais como Revolução Francesa, ditadura militar brasileira, Cristóvão Colombo, camponeses brasileiros, Independência do Brasil, etc. Estes conceitos se tornam históricos quando estruturados pelas ideias epistemológicas da História.

No entanto, é necessário tomar alguns cuidados. Não se pode colocar a relação entre as ideias substantivas e as de segunda ordem como comparáveis em graus de dificuldades, ou seja, as últimas não são necessariamente mais “difíceis” que as primeiras, pois exigem formas distintas de questionamento. Por exemplo, não há como negar a extrema dificuldade do modo como um

³⁸ Conceitos de História e Abordagens de Ensino 7-14 (Projeto CHATA) (tradução minha). O termo 7-14 se refere à caracterização do público-alvo deste projeto: estudantes ingleses de sete a quatorze anos de idade.

conceito substantivo como feudalismo está presente no pensamento dos jovens sobre o passado histórico que ele remete. A compreensão de um conceito histórico como esse só se torna possível com uma investigação específica, articulada com as ideias epistemológicas da História que o organizam.

É nesse sentido que essa pesquisa se aproxima de minhas preocupações teórico-metodológicas, pois em algumas das investigações do Projeto CHATA, Peter Lee (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006) utilizou histórias em quadrinhos para mapear as ideias históricas de segunda ordem das crianças e dos jovens ingleses em relação ao passado³⁹. E mais, esses artefatos da cultura histórica são entendidos por esse historiador como relatos⁴⁰, fundamentados em critérios de validade e verdade e, portanto, de verdade histórica. É nestes termos que Lee e Ashby colocam esta discussão:

The point of saying that history is more important than any particular story is that it presupposes that history is a complex and sophisticated discipline, with its own procedures and standards designed to make true statements and valid claims about the past. Many stories are told, and they may contradict, compete with, or complement one another, but this means that students should be equipped to deal with such relationships, not that any old story will do⁴¹ (LEE; ASHBY, 2000, p. 200).

A partir disso, pude perceber que alguns dos critérios de validade que constituem a História como disciplina específica são a multiperspectividade das narrativas históricas e a ideia de segunda ordem de evidência histórica.

As de investigações realizadas por Lee e Ashby possibilitam distinguir três momentos de mudanças na compreensão que os trezentos e vinte estudantes ingleses, entre 6 e 14 anos de idade, têm da evidência histórica e que podem ser úteis no trabalho com as histórias em quadrinhos.

³⁹ Ver Anexo 1.

⁴⁰ Peter Lee utiliza a ideia de “relatos” quando se refere às histórias em quadrinhos, pois pretendeu abarcar tanto as ideias de narrativas, quanto de relatos de desenvolvimento de mudança e, também, para evitar a dicotomia entre “mera narrativa” e “explicação histórica” (LEE; ASHBY, 2000, p. 220-221n).

⁴¹ A razão de dizer que a história é mais importante que qualquer história particular é que ela pressupõe que a história é uma disciplina complexa e sofisticada, com seus próprios procedimentos e modelos configurados para fazer declarações verdadeiras e afirmações válidas sobre o passado. Muitas histórias são contadas, e podem contradizer, competirem com, ou complementarem outra, mas isso significa que os estudantes deveriam estar equipados para tratar de tais relações, não que qualquer velha história o fará (Tradução minha).

Num primeiro momento, os estudantes tendem a compreender as fontes como informação e, por essa razão, ficam impotentes quando são confrontados por fontes contraditórias. Eles argumentam que ninguém no passado está vivo agora. Então, para eles nada pode ser conhecido. A História entendida como uma narrativa que diz a verdade sobre o passado se torna, para estes sujeitos, inviável.

Num segundo momento, este problema é superado pelo reconhecimento de que as pessoas que viveram no passado deixaram relatos, nos quais suas ideias e experiências sobreviveram até o presente. Para os estudantes, pensando as fontes como testemunho, a história passa a ter um novo sentido, a partir da possibilidade de se encontrar relatos verdadeiros advindos do passado. Mas, mesmo quando esta concepção traz consigo novas estratégias para avaliar a credibilidade dos relatos, esse conjunto de ideias, é em si mesmo, impotente devido à falta de testemunhas da época, nas quais o historiador poderia se basear para tornar o passado mais objetivo. Mais uma vez, para estes estudantes, a história se torna impossível.

Num terceiro momento, a História pode recomeçar a ter significado apenas quando se compreende que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém que viveu na época para contar a verdade. Isto porque as fontes são relíquias de atividades e relações que aconteceram no passado, bem como as suas narrativas. Seguindo esse caminho, as fontes, enquanto evidência, permitiriam à História continuar a investigar o passado, sem possuir necessariamente os relatos das testemunhas daquele contexto histórico (LEE e ASHBY, 2000, p. 200-201).

Os estudantes investigados por Lee durante o *Projeto CHATA* apresentaram ideias muito reveladoras sobre como entendem o passado⁴². Este historiador chegou à conclusão de que estas ideias podem ser classificadas como conceitos em progressão. As três primeiras categorias estão focadas como características da natureza dos relatos. A primeira categoria diagnosticada foi “o passado como dado”, a qual aponta para a ideia de que as histórias falam sobre a mesma coisa. Outra categoria surgida foi “o passado como inacessível”, pois as histórias, segundo essa concepção, não

⁴² Os detalhes relativos ao público-alvo investigado e os referentes ao instrumento de investigação podem ser encontrados em LEE e ASHBY, 2000 e LEE, 2006.

podem ser conhecidas porque não estávamos lá. As diferenças entre as histórias existem por causa da falta de acesso direto ao passado. A terceira categoria demarcada foi “o passado como determinação de histórias”, quando as narrativas são determinadas pelas informações disponíveis; as histórias devem corresponder exatamente uma a outra, pois as diferenças entre elas se dão por causa de lapsos de informação e enganos.

Na quarta categoria foi “o passado como relatado de um modo mais ou menos enviesado”, o autor passa a ser considerado o grande causador das diferenças entre as narrativas, as quais são entendidas como resultado da distorção intencional ou não da realidade relatada e não por falta de informação. A quinta categoria se refere à ideia de um “passado como selecionado e organizado a partir de um ponto de vista”, onde as histórias são escritas a partir da posição legítima sustentada pelo autor; as diferenças entre os relatos são resultado de seleção onde as histórias não são consideradas como cópias do passado.

Por fim, Peter Lee detecta, em alguns estudantes, uma categoria mais complexa: “o passado como (re-) construído em resposta a uma questão do acordo com critérios”; nesta categoria ocorre uma mudança de foco que sai da perspectiva do autor para a natureza da narrativa histórica em si. A diferença e a multiperspectividade pertence à natureza da própria narrativa (LEE e ASHBY, 2000, p. 212; LEE, 2006, p. 154). É possível perceber que o resultado empírico dessa investigação é muito próximo das propostas teóricas dos filósofos da História W. H. Walsh (1978) e Jörn Rüsen (2001), analisadas no primeiro capítulo, no que se refere aos critérios de verdade relativos à consciência histórica.

Nesse sentido, um dos resultados das investigações propostas por Peter Lee é de que a compreensão, por parte dos estudantes, de que o passado é dado, e que funciona muito bem ao nível do senso comum, só pode ser superada por uma intervenção do professor historiador que aponte a inexistência de modos de construir a História que envolvam um acesso direto ao passado. A disciplina de História é, em sua natureza, inferencial, precisamente porque o passado não pode ser alcançado diretamente, pois mesmo para eventos recentes a memória não é uma fonte totalmente confiável. As fontes que fundamentam as narrativas históricas devem ser transformadas

em evidências históricas a partir de inferências e julgamentos fundamentados em critérios de verdade histórica (LEE, 2006, 134-135). Isto vem ao encontro das afirmações de Jörn Rüsen (2001) sobre os critérios de pretensão de validade histórica que foram abordados no capítulo anterior.

Estas considerações são de vital importância para a compreensão das respostas dos jovens estudantes, em relação ao confronto de narrativas históricas gráficas, presentes nas últimas questões do instrumento de investigação elaborado para o estudo piloto, as quais serão analisadas no capítulo 4.

Como fruto dessas investigações realizadas pelo *Projeto CHATA* surgiram as pesquisas da historiadora portuguesa Isabel Barca (2000), sobre como com os jovens portugueses explicam o passado. O meu interesse no trabalho de Barca se dá porque é uma investigadora da Educação Histórica que aborda empiricamente as questões de objetividade e verdade históricas de jovens estudantes. Tanto a investigação de Lee, quanto a de Barca, foram fundamentais para a construção de meu instrumento de pesquisa, pois eles me forneceram os caminhos teórico-epistemológicos e metodológicos para que eu abordasse as ideias sobre verdade dos jovens estudantes brasileiros do ensino médio.

Apreendi a contribuição trazida por Barca para o campo da Educação Histórica, a partir das investigações que fez das ideias dos jovens estudantes portugueses, sobre a ideia de provisoriedade da explicação em História. Interessam-me, aqui, as conclusões que Barca chegou e que trouxeram contribuições para que eu pudesse construir alguns caminhos e pensar pressupostos metodológicos relevantes à minha investigação.

Barca (2000, p. 243) tinha como objetivo diagnosticar os significados que os jovens estudantes dão à “explicação provisória em História”. Esta historiadora partiu de uma hipótese *a priori* pensada em termos de “um modelo de categorização de ideias”, o qual defende, por meio de três níveis principais, vindo “desde um enfoque na verdade da explicação até ao reconhecimento de uma explicação equilibrada e perspectivada”. Constatou que a análise de dados revelou uma variedade muito mais complexa e diferente de pensamentos e construtos históricos do que o modelo proposto inicialmente.

Durante o processo de categorização das ideias acerca da provisoriedade da explicação histórica, Barca se apropriou das considerações advindas da Filosofia da História, a qual possibilitou que incorporasse, em sua pesquisa, critérios de avaliação explicativa, tais como a consistência explicativa, baseadas nas ideias de evidência e plausibilidade, e das discussões relativas à objetividade em História. Além disso, por meio da identificação de grandes modelos explicativos como o nomológico-dedutivo, racional, narrativo e estrutural, esta historiadora percebeu que esses modelos, quando aplicados aos estudantes, forneciam um bom referencial teórico para compreender diferentes respostas dadas pelos jovens estudantes a perguntas do tipo “porque”. Esses elementos teóricos formam a base para a construção de sua hipótese de investigação (Barca, 2000, p. 243).

Assim, Isabel Barca (2000, p. 243) chegou a um conjunto de três construtos que a ajudaram na análise nas ideias dos alunos sobre a explicação provisória em História desta maneira representada:

Estrutura explicativa – modo explicativo e peso fatorial

Consistência explicativa – consistência empírica e lógica

Objetividade e verdade – distanciamento metodológico e verdade

Em minha investigação, como se verá no capítulo 4, alguns elementos do construto da consistência explicativa, principalmente em relação à consistência empírica a partir da evidência, e praticamente todos os conceitos que ajudaram Barca a configurar o construto “Objetividade e verdade” são utilizados em minha discussão teórica sobre a verdade histórica.

A partir desse modelo, construído por meio da investigação empírica final das respostas de jovens portugueses de 12 a 19 anos de idade, esta historiadora chega a cinco níveis de progressão⁴³ (BARCA, 2000, p. 244).

A “estória”, que se refere ao nível 1, é considerada como descritivo e congrega ideias ligadas na informação. Neste nível aparecem ideias orientadas por um modo descritivo ligado às ideias de segunda ordem, relacionadas a fatos ou a um modo explicativo restrito com ideias de segunda ordem vazias.

⁴³ O público-alvo compreendia cento e cinquenta e seis estudantes com 12 a 24 anos de idade (BARCA, 2000, p. 113).

O nível 2 denominado como “a explicação correta”, diz respeito à verdade na explicação. Os estudantes que apresentam este nível de ideias tendem a selecionar fatores ligados a “pressupostos do cotidiano”, ao defender “a explicação mais correta”.

“Quanto mais fatores melhor”, o nível 3 se refere à explicação focada na quantidade de fatores. Neste modelo já começa a emergir um sentido de provisoriedade, ligado à ideia de que o poder explicativo pode aumentar com a inclusão de novos fatores. Surge, inclusive, a possibilidade de que esses fatores estejam interligados, tal como afirma o “modelo estrutural” de explicação.

No nível 4, chamado de “uma explicação consensual”, defende uma neutralidade não perspectivada, a qual é um critério, para os estudantes que pensam a partir deste modelo, para se atingir uma explicação consensual ou como um ideal relativista, ligado à impossibilidade de se explicar historicamente o passado, pois este é inacessível. A ideia de interligação das explicações e de contexto histórico é considerada dentro do conceito de agregação de fatores.

Enfim, o nível 5, denominado “perspectiva” é o construto em que aparece a ideia de neutralidade perspectivada, baseada em um conflito entre, de um lado, as ideias de confirmação e refutação e, de outro, uma concepção “verificacionista” de evidência histórica.

Essas considerações de Isabel Barca apresentam, portanto, construtos conceituais fundamentais para a investigação que faço, referente à ideia de verdade histórica, e forneceram elementos sólidos para interpretar as respostas dos jovens estudantes de ensino médio que pesquisei.

Um pouco antes dessa pesquisa foram publicados os resultados da obra **Consciência Histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu** (PAIS, 1999). Por meio dessa obra foram sistematizadas as respostas dos estudantes que participaram do projeto *Youth and History* em Portugal. Pais concluiu que as identidades coletivas e individuais formadas pelos jovens estão relacionadas à sua consciência histórica. Além disso, essa identidade relacionada à consciência histórica está relacionada à cultura jovem de sua geração, que graça por toda a Europa. Essa investigação também revelou que os jovens portugueses, tal como os do resto da Europa e do Oriente Próximo, apresentam expectativas diferentes das dos seus professores em relação à

aprendizagem histórica: os estudantes desejam conhecer os acontecimentos do passado, ter contato com o patrimônio histórico e imaginar como se vivia no passado, enquanto seus professores pretendem relacionar o conhecimento do passado com a vida prática contemporânea, a partir das tradições culturais, além de ensinar a História de um modo interessante e divertido (BARCA, 2004, p. 395).

Uma série de investigações aconteceu em Portugal a partir dos resultados dessas pesquisas (BARCA, 2000; PAIS, 1999), que acabaram por constituir o *Projeto Consciência Histórica – Teorias e Práticas*, coordenado por Isabel Barca (2007) e com a participação de professores historiadores de Portugal, Brasil e países africanos, que procura abordar o “levantamento de ideias substantivas e de segunda ordem” e pesquisar a relação identitária de jovens de vários povos que falam a língua portuguesa por meio da análise das narrativas de jovens estudantes.

Em 2003, durante o *Seminário “Investigar em Ensino de História”*, realizado no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca propôs a realização de uma experiência investigativa para avaliar as possibilidades de mudança conceitual de jovens brasileiros em contexto de escolarização. Essa investigação foi organizada da seguinte maneira: os professores historiadores que participavam do seminário fizeram um instrumento de investigação, com o objetivo de levantar as ideias prévias dos seus alunos nas aulas de História, a partir de um conceito histórico ou sociológico (revolução, pecuária, cidadania, Movimento dos Sem Terra, sociedade). Após a categorização das ideias prévias esses professores elaboraram aulas e lecionaram, com uso de fontes primárias e historiografia. Depois da intervenção do professor o instrumento foi reaplicado aos alunos para verificar se houve ou não mudanças conceituais. Os resultados dessa experiência verificaram mudanças conceituais, principalmente num processo de compreensão mais complexa dessas ideias substantivas.

Depois dessa experiência, o grupo de professores historiadores brasileiro, orientado por Schmidt, passou a desenvolver investigações sob a forma de teses, dissertações e artigos. A partir desse conjunto de investigadores foi constituído o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR⁴⁴). Buscando conciliar, a partir de consensos e contrapontos, as diversas tradições da Educação Histórica (as pesquisas do *Projeto CHATA*, das investigações organizadas por Isabel Barca e as pesquisadoras do *Projeto Consciência Histórica – Teorias e Práticas*, os trabalhos sobre significância histórica advindas do Canadá e Estados Unidos⁴⁵ e as investigações teóricas de Jörn Rüsen) os investigadores do LAPEDUH buscam entender como o passado está presente na consciência histórica de sujeitos que atuam nos contextos da forma escolar (professores, estudantes, crianças, jovens ou adultos).

Segundo Geyso D. Germinari (2011, p. 56), as investigações em Educação Histórica podem ser identificadas em três núcleos: as pesquisas sobre as ideias de segunda ordem; as investigações relacionadas aos conceitos substantivos; e os trabalhos sobre o uso do conhecimento histórico. Utilizo esta estrutura para apresentar as pesquisas produzidas pelos investigadores do LAPEDUH, no entanto apresento somente, para fins de recorte, as pesquisas que abordam a aprendizagem histórica dos jovens, objeto de minha tese.

Realizando os primeiros trabalhos que dariam origem ao LAPEDUH, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt desenvolveu um conjunto de investigações que aborda as relações entre as experiências dos jovens, as formas de conhecimento histórico e a constituição de suas identidades históricas (GERMINARI, 2011, p 66). Para isso, Schmidt (2002) fez uso do conceito histórico sociológico de juventude e articulou essa ideia com investigações do cotidiano escolar dos alunos, observações e a construção dos respectivos memorandos. A partir daí, formulou um questionário nos moldes dos aplicados no projeto *Youth and History*. Foram analisadas as respostas de cento e setenta e nove estudantes brasileiros com 15 a 17 anos de idade. Como resultado desta investigação foi detectado que os jovens brasileiros, assim como os europeus, entendem que o conhecimento histórico diz respeito à compreensão de sua realidade. Além disso, para esses sujeitos, ela é “fonte de emoções e aventuras, que fascina e estimula a imaginação” (SCHMIDT,

⁴⁴ Informações sobre o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica estão disponíveis em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br>>. Acesso em 02 dez. 2011.

⁴⁵ Sobre a vertente norte-americana da Educação Histórica, ver o terceiro capítulo de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007).

2002, p. 199-200). A perspectiva historicista baseada na identidade nacional, também está muito presente na consciência histórica dos jovens brasileiros, pois também é a visão presente na cultura escolar seja na forma de currículos e livros didáticos, seja nas aulas dos professores. Esta concepção identitária é igualmente hegemônica no imaginário veiculado pelos meios e comunicação. Da mesma forma, esse aspecto tem relevância para a minha tese, pois nela a maioria absoluta dos estudantes explicitou enfaticamente o poder da identidade nacional, quando se relacionam com quadrinhos que representam temas nacionais. Inclusive o crivo da identidade nacional influenciou até na concepção de verdade histórica, defendida por muitos jovens pesquisados por mim.

Entre as respostas relevantes para essa tese está a de que os jovens brasileiros investigados (SCHMIDT, 2002, p. 201-203), quanto às fontes do ensino de História, confiam pouco nos manuais didáticos, ao contrário do que ocorre com relação às aulas em museus e outros lugares de memória, os quais foram muito bem avaliados. Os filmes de ficção também são muito apreciados pelos jovens quando usados nas aulas de História. Além disso, puseram no mesmo nível as ideias de que a História serve para conhecer o passado, o presente e o futuro. Este resultado é instigante, pois na época dessa investigação o Brasil passou por uma severa crise econômica (1998-2002). Em minha pesquisa, como será analisado no capítulo 3, alguns jovens apresentaram respostas esperançosas em relação às expectativas de futuro, cabe ressaltar o fato de que para a questão “o que é História?” não havia, entre as alternativas sugeridas a ideia de futuro.

Dialogo, agora, com os trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Histórica, que se aproximam das discussões que proponho aqui, fazendo uma análise relativa às investigações desenvolvidas no Brasil, por meio de dissertações e teses produzidas pelo grupo de professores pesquisadores do LAPEDUH-UFPR. Eles abordam os caminhos relativos à cognição histórica situada, que investiga a aprendizagem histórica dos jovens. Isto porque estas pesquisas permitem uma compreensão mais sólida de meu objeto de investigação. É importante frisar que todas essas investigações adotam a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2007) como quadro de referência. Apresento, agora, algumas teses de doutorado e dissertações de

mestrado que investigaram como os conceitos substantivos são operados pelos jovens.

Ao investigar o conceito de cidadania em jovens estudantes da cidade de Araucária, Ivan Furmann (2006) afirma que a expressão divulgada pela cultura política brasileira “educar para a cidadania” guarda uma série de contradições. Os jovens investigados em sua dissertação, novecentos e sessenta e seis alunos do quarto ciclo ensino fundamental (8º e 9º anos), apontaram uma série de significados, pois suas experiências estão em constante confronto com a cultura política de sua época. Os resultados da investigação, de caráter qualitativo, indicaram que esses sujeitos pensam o conceito de cidadania a partir de seus laços de sociabilidade, ao contrário da concepção de seus professores, que compreendem a cidadania como a participação política para a conquista de direitos. Furmann verificou que os dois únicos contatos com instituições públicas, apontados por estes jovens, seriam a escola e a polícia, por isso defende a necessidade de que a cultura escolar, a partir do ensino de História, viabilize experiências inovadoras que forneçam um sentido de orientação para a vida prática dos jovens que supere a distância entre os sujeitos cidadãos e o Estado.

Outra dissertação relevante para a investigação de conceitos substantivos nos jovens escolarizados foi a realizada por Lilian Costa Castex (2008), que pesquisou o conceito de Ditadura Militar Brasileira (1964 a 1984). Seguindo a metodologia da pesquisa qualitativa e investigando alunos do 9º ano do ensino fundamental, buscou entender se o processo de escolarização tem alguma relevância na mobilização desse conceito substantivo pelos jovens estudantes. Constatou que, na historiografia, a ditadura militar brasileira está presente na forma da interpretação ligada às ideias de ação política e conjuntural relacionadas à falta de compromisso com a democracia, enquanto nas narrativas dos professores, dos jovens investigados e nos manuais didáticos prevalece a memória baseada nas ideias de vitimização. Esses resultados apontam para a relevância do levantamento das ideias prévias dos jovens estudantes e que os professores, em sua formação, deveriam ter acesso, as diferentes interpretações historiográficas sobre a Ditadura Militar Brasileira.

Procurando discutir o impacto gerado sobre a aprendizagem histórica dos jovens pela Lei 10.639/2003, que criou a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira, Adriane de Quadros Sobanski (2008) investigou como as ideias sobre o conteúdo substantivo África estão presentes na consciência histórica de cinco professores e vinte e quatro jovens estudantes portugueses e brasileiros do 9º ano. Ao fazer isso, utilizando a metodologia da investigação qualitativa, constatou o predomínio, entre esses sujeitos, de uma consciência histórica tradicional em relação às experiências do passado ligadas à África pautada na historiografia antropológica dos anos 1930 (FREYRE, 1988). Em contrapartida, também, de modo minoritário, já surgem perspectivas advindas dos Estudos Culturais (HALL, 2003) ligadas à diáspora africana e a formação de uma identidade nacional a partir da cultura africana.

No que diz respeito à investigação de conceitos substantivos, a dissertação de Lucas Pydd Nechi (2011) discutiu a forma como o conceito substantivo de religião está presente na consciência histórica dos jovens alunos de uma escola confessional católica particular de Curitiba. Para isso, analisou os manuais de 6º ao 9º anos de uma mesma coleção didática, adotados por essa escola católica. Além disso, investigou, por meio de um questionário, cento e setenta e dois estudantes e quatro professores de História. A partir das narrativas produzidas por esses jovens, Nechi descobriu concepções divergentes referentes à relação entre religiosidade e História, de tal modo que esses jovens afirmaram que não conseguem relacionar os conceitos históricos ligados à religião como a sua religiosidade na vida prática.

A tese de doutorado produzida por Geyso D. Germinari (2010) investigou a relação entre a consciência histórica de cento e vinte e seis jovens de ensino médio, de 14 a 19 anos de idade, em um bairro industrial, a história da cidade de Curitiba e a formação de identidades acerca dessa cidade. Fazendo uso da investigação qualitativa, Germinari construiu um questionário que apontou algumas contradições entre a história vivida pelos jovens estudantes e a sua consciência histórica em relação ao passado dessa cidade, que na forma escolar, é matizado por um discurso oficial pautado num projeto político ligado ao urbanismo. Essa contradição é um elemento constituidor de suas identidades juvenis. Em algumas questões os jovens indicaram o

reconhecimento da existência de relações violentas em sua cidade, mas essa característica é suprimida no momento que esses estudantes narram a sua relação com a história da cidade, incorporando, assim, o discurso do projeto político oficial pretensamente harmonizador.

Outra investigação relevante sobre conteúdos substantivos é a dissertação de mestrado de João Luis da Silva Bertolini (2011), que analisa o conceito de Islã, por meio do confronto entre a historiografia sobre o tema e o modo como ao longo de cem anos os manuais didáticos tratam esse conteúdo. A constatação dessa pesquisa é que, durante este período, não houve nenhuma mudança substancial no modo de tratamento didático sobre o Islã, pautado em uma narrativa religiosa não historicizada, que reforça, assim, estereótipos e preconceitos contra o povo árabe e islâmico em geral.

Outra vertente da Educação Histórica desenvolvida é ligada aos usos do conhecimento histórico nos processos de escolarização. Incluo nestes, estudos ligados aos produtos da História na forma escolar, tais como discussões curriculares, sobre os manuais didáticos e cadernos.

Está nessa vertente a primeira tese de doutorado realizado por um investigador do LAPEDUH, Daniel Hortêncio de Medeiros (2005), que versa sobre a relação entre os jovens estudantes de ensino médio, de uma escola particular de Curitiba, e com o manual didático produzido pela editora desse mesmo colégio. Partindo da premissa, esposada por Rüsen (2010d), de que um livro didático ideal deveria desenvolver uma competência narrativa, o autor constatou as dificuldades para que isso ocorra, devido aos impedimentos gerados por uma economia política dos materiais didáticos (APPLE, 1995). Em sua investigação, de caráter qualitativo, foram investigadas as ideias do autor do manual didático, do professor e de cento e cinquenta e dois estudantes sobre o livro didático de História. A pesquisa demonstrou que o material didático não é capaz de desenvolver uma ou um conjunto de narrativas que forneça um sentido de orientação no tempo para esses jovens, a despeito do fato de esses sujeitos gostarem de História. Um elemento evidente desta constatação está relacionada com a importância que esses estudantes dão a determinados projetos de futuro, que não são sequer indicados no material didático imposto a eles pela escola.

Sobre as temáticas ligadas à relação com as ideias históricas dos professores, a aprendizagem histórica e ao currículo, o LAPEDUH tem como investigadores as pesquisas de Henrique Rodolfo Theobald (2007) e de André Luiz Baptista da Silva (2011). O primeiro (THEOBALD, 2007) investigou como a consciência histórica dos professores de História pertencentes ao Grupo Araucária⁴⁶ se relaciona com o currículo construído historicamente por esse mesmo grupo de professores historiadores. O segundo (SILVA, 2011) pesquisou sobre o significado dado à aprendizagem histórica por professores do grupo de Araucária, quando o relacionam com o conhecimento que ensinam. Na esteira dessas preocupações, mas a partir da investigação de como se constitui o pensamento didático na História escolarizada é importante citar a dissertação de mestrado de Osvaldo Rodrigues Junior (2010) e a tese de doutorado de Ana Claudia Urban (2011).

Outro interessante trabalho de pesquisa foi realizado por Marlene Grendel (2009), a qual, durante um ano letivo, investigou dezoito cadernos de jovens alunos do 6º ano do ensino fundamental da cidade de Araucária. Buscou compreender os significados e a importância dados pelos estudantes em relação às formas de registro presentes nesses artefatos da cultura escolar. A pesquisadora detectou diversos usos sociais desses cadernos realizados por esses sujeitos. Observou, também, que, com relação ao caderno, determinadas operações didáticas se realizavam em detrimento do desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, fechando as portas para o desenvolvimento do autoconhecimento histórico desses sujeitos. Um elemento disso detectou que a narrativa do professor e do livro didático eram praticamente as únicas que apareciam nos cadernos e as narrativas dos alunos praticamente inexistiam.

A terceira vertente de investigações da Educação Histórica é a que está ligada às teses e às dissertações que pesquisam como os jovens mobilizam conceitos de segunda ordem. No caso, as pesquisas do LAPEDUH tendem a compreender estes conceitos estruturais da História de duas maneiras, seja por

⁴⁶ O Grupo Araucária é formado por um conjunto de professores pesquisadores que, desde 1990, são articulados às dimensões da secretaria municipal de educação, do sindicato, e da universidade. Este grupo de professores se encontra institucional e regularmente para produzir estudos, assessoramentos e investigações — realizadas em suas respectivas turmas — publicadas nos seminários e encontros nacionais ou internacionais sobre o ensino de História (THEOBALD, 2007).

meio das narrativas desses, de lugares de memórias como museus ou mesmo a partir de artefatos da cultura juvenil, como as músicas e as histórias em quadrinhos.

A tese de doutorado de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009) buscou verificar os tipos de narrativas históricas sobre a História do Paraná nos processos de escolarização. Para compreender como a função narrativa da História é mobilizada, a autora pesquisou, a partir da metodologia da investigação qualitativa, como este conceito de segunda ordem é expresso nos livros didáticos, nas propostas curriculares, nas aulas da professora. Com isso, verificou se existe uma convergência dessa expressão com as formas de narrar de trinta jovens alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba. A autora verificou que essa convergência existia, mas a partir da forma de narrar relacionada com uma consciência histórica tradicional baseada em uma historiografia, também tradicional, sobre a História do Paraná. A autora defendeu a necessidade de um debate historiográfico que renove esta temática histórica e que forneça subsídios para uma reconstrução curricular da História do Paraná. Outra mudança fundamental a ser realizada é que os professores devem internalizar a ideia de que a narrativa histórica é uma forma de operacionalizar a consciência histórica dos seus alunos e deve ser considerada em suas aulas.

Também abordou um tema original, a dissertação de mestrado de Alami Muncio Compagnoni (2009): as “aulas-visitas” aos museus entendidas como uma forma de aulas de História. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa, o autor investiga quarenta e três alunos de 10 a 14 anos de idade dos 5º e 6º anos do ensino fundamental. Apontou como resultados o fato de que as narrativas de muitos estudantes apresentaram indícios de uma consciência histórica elaborada, quando participam de aulas-visita aos museus e essas estão bem estruturadas. Compagnoni constatou que, esses sujeitos, quando em contato com fontes museológicas, podem produzir inferências que possibilitam acessar o passado por meio da empatia histórica.

Tendo como objetivo compreender se uma determinada fonte cultural dá significado à experiência histórica dos jovens, Edilson Aparecido Chaves (2006), em sua dissertação de mestrado, investigou o modo como trinta e cinco estudantes de uma escola de ensino médio do centro de Curitiba se

relacionavam com a música caipira na aula de História. Para isso, analisou, nos moldes da pesquisa qualitativa, todas as coleções de manuais didáticos de História para verificar se apareciam as músicas caipiras. Constatou que ela inexistia nesses livros didáticos, exceto em uma citação no manual do professor. Ao aplicar dois questionários aos jovens investigados constatou que esses sujeitos não consomem as músicas caipiras, mas elas estão presentes em sua cultura familiar, pois a maioria de seus pais veio do interior do estado do Paraná ou de outros estados. Mesmo não apreciando esse gênero musical, os jovens o consideraram uma importante fonte de acesso às narrativas da cultura popular brasileira e que permite o aprendizado histórico.

Por fim, com o objetivo de estudar como se desenvolve o conceito de segunda ordem da empatia histórica, Heleno Brodbeck do Rosário (2009) investigou, em sua dissertação, a relação entre as ideias históricas dos jovens da periferia de Curitiba e a cultura juvenil ligada ao Hip Hop. Por meio, do conceito de empatia histórica, em uma pesquisa empírica qualitativa, realizada com alunos de uma classe do 9º ano do ensino fundamental, o autor constatou dois fatores na relação empática histórica entre os jovens e o passado: em primeiro lugar, a cultura juvenil da periferia é marcada pela experiência do sofrimento e, em segundo lugar, que o RAP é uma forma de explicitação e denúncia desses sujeitos em relação à exclusão social e a violência contra afrodescendentes e pobres. Nesta investigação, a empatia histórica mobilizou uma relação identitária crítica ao *status quo* dominante nas sociedades urbanas do ocidente.

Feita essa apresentação do contexto teórico que demarca a educação Histórica dentro da teoria da consciência histórica, entendo como necessário apresentar alguns resultados de minhas pesquisas anteriores a esta tese.

2.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MOBILIZADORAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES

Compreendo que, para que os jovens produzam autoconhecimento a partir de sua aprendizagem histórica devem internalizar operações mentais da narrativa em suas vidas. Portanto, é preciso entender qual é a relação que os

jovens estabelecem com determinadas fontes narrativas tais como as histórias em quadrinhos.

O primeiro passo para responder a essa questão foi dado quando escrevi minha dissertação de mestrado⁴⁷ (FRONZA, 2007). Entendo como necessária uma recuperação das ideias desenvolvidas nesse trabalho, que caracterizo como uma espécie de antecâmara de minha tese de doutoramento, pois as questões a serem desenvolvidas na presente investigação são fruto das possibilidades e limites, portanto, do horizonte de expectativas, de meu trabalho anterior.

Compreendendo que as histórias em quadrinhos são partes integrantes da cultura primeira dos jovens (SNYDERS, 1988), em contexto de escolarização, desenvolvi a hipótese de que estes artefatos culturais se inserem na cultura escolar e, especificamente, em relação ao conhecimento histórico, como fontes históricas.

Essa hipótese precisava ser confrontada com uma questão de investigação que levasse em consideração a relação cognitiva que os jovens estudantes de ensino médio têm com as histórias em quadrinhos, pois só desta maneira eu poderia perceber como estes sujeitos constroem significados e fazem inferências históricas por meio desta evidência gráfica.

Portanto, na minha dissertação de mestrado, procurei entender qual o significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica de trinta e cinco jovens que estudavam em uma escola pública do Ensino Médio de Curitiba.

Eis a questão que fundamentou a minha investigação de mestrado:

Qual o significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio?

Para responder a este questionamento, elaborei as seguintes questões investigativas:

⁴⁷ Esta dissertação de mestrado está disponível em:
<http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos.php?galeria=dissertacoes>. Acesso em: 02 dez. 2011.

Qual a relação entre as histórias em quadrinhos e os sujeitos em escolarização?

Qual a relação entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar?

Que significados os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos?

Quais seriam os princípios norteadores do trabalho com as histórias em quadrinhos na Educação Histórica?

A primeira questão investigativa foi desenvolvida na primeira parte do terceiro capítulo de minha dissertação de mestrado. A segunda pergunta foi abordada nos dois primeiros capítulos. A terceira questão foi desenvolvida nas segunda e terceira parte do terceiro capítulo. A quarta questão foi abordada no final do segundo e terceiro capítulos e nas considerações finais.

No primeiro capítulo, pretendi enfrentar a questão de como se dá a relação entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar. Para isso, analisei as pedagogias não diretivas e as teorias da escola reprodutiva à luz da ideia de que a escola é um espaço das experiências culturais dos sujeitos em relação com o conhecimento histórico, em consonância com Georges Snyders (1981; 1988; 2001) e Bogdan Suchodowski (1978), pois esses educadores defendiam que a escola é um local onde os jovens devem sentir a satisfação cultural, advinda do diálogo entre a cultura primeira, a qual pertence à cultura juvenil⁴⁸ — e suas respectivas revoltas em relação à cultura adulta estabelecida —, as histórias em quadrinhos, e a cultura elaborada — onde são fornecidas as condições, segundo minha compreensão, para o desenvolvimento do pensamento histórico elaborado pela consciência histórica (RÜSEN, 2001).

É fundamental que sejam buscados esses valores ligados à cultura juvenil e cultura histórica elaborada na abordagem das histórias em quadrinhos com temas históricos, pois isso permite a construção de uma Educação Histórica que forme uma juventude, a qual poderá criar cidadãos que

⁴⁸ Como será visto no terceiro capítulo, esses conceitos surgiram no contexto dos conflitos sociais da década de 1960. Além disso, fazem parte de uma tradição seletiva cultural que está em plena retomada no alvorecer da década de 2010 com movimentos sociais ligados à Primavera Árabe e Ocupe Wall Street e, muitos outros espalhados pela juventude no ocidente e oriente. Em que pese as diferenças entre esses dois períodos — na década de 1960 valores tradicionais estavam sendo destruídos, por exemplo — esses movimentos estão relacionados diretamente à acentuação da crise estrutural do capital iniciada naquele período (MÉSZÁROS, 2007).

combatam estruturas desse mundo que, mesmo sendo produzidas em vários séculos, ainda excluem do direito de viver a maioria dos homens. Somente em uma escola que permita a manifestação cultural relacionada com a estrutura de sentimentos dos jovens (WILLIAMS, 2003, p. 53-58) é que se torna possível trabalhar toda a potencialidade das histórias em quadrinhos em relação à Educação Histórica.

Depois, no segundo capítulo, desenvolvi uma análise dos conceitos estruturais ligados às histórias em quadrinhos à luz da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (Volochínov) (1995) e da teoria da comunicação de Umberto Eco (1970). Por meio das discussões teóricas de Will Eisner (1999; 2005) e Scott McCloud (2005; 2006) descobri conceitos estruturais, que ajudaram na construção de pressupostos ligados a estratégias narrativas em relação ao uso das histórias em quadrinhos e como elas podem ser abordadas como fontes históricas. Eisner e McCloud forneceram conceitos próprios à natureza estrutural das histórias em quadrinhos, tais como narrativa gráfica, empatia, cartum, conclusão, *timing* e mapa temporal⁴⁹, por exemplo, que me permitiram desenvolver alguns critérios teóricos para a análise das formas de pensamento ligados à dimensão estética da cultura histórica.

Esta discussão teórica me permitiu aproximações entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar a partir de sua presença nos livros didáticos de História. Isto porque constatei que os quadrinhos não entraram na cultura escolar por meio das propostas curriculares, mas sim pelos manuais didáticos de História. Depois, busquei compreender que tipo de documento são as histórias em quadrinhos e se elas podiam fornecer evidências por meio de determinadas inferências em relação a determinados conhecimentos. Com isso, fiz um estudo exploratório que analisava algumas histórias em quadrinhos presentes em coleções de livros didáticos de História com a finalidade de produzir uma taxonomia de como elas aparecem nas recentes coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2004. O objetivo desse estudo foi compreender como as histórias em quadrinhos estavam presentes na cultura escolar daquele período — se aparecem como ilustração ou como documento histórico —, e verificar a existência de alguns elementos

⁴⁹ Não analisarei aqui estes conceitos, pois eles serão retomados nos quarto e sexto capítulos desta tese.

que possibilitassem a construção de uma metodologia própria à natureza desses artefatos culturais por meio da perspectiva da Educação Histórica.

Primeiramente, investiguei como as histórias em quadrinhos eram trabalhadas em coleções de livros didáticos de História, seguindo uma hipótese inicial de que estes artefatos culturais podem ser apresentados nestes manuais sob duas formas distintas e talvez contraditórias:

- 1) Como ilustração para determinado conteúdo. Essa forma ilustrativa da utilização das histórias em quadrinhos pode se relacionar ou não com algum elemento registrado no texto que aborda o conteúdo.
- 2) Como documentos ou fontes históricas que problematizam estes conteúdos sendo, assim, um instrumento para a produção do conhecimento histórico pelos sujeitos escolares.

Para isso, procurei entender os conceitos de documento monumento (LE GOFF, 2003), inferência (COLLINGWOOD, 2001), prova história (GINZBURG, 2002a e b) e evidência (ASHBY, 2006).

Ao enfrentar o aspecto documental do uso das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História parti, como primeira proposta de análise teórico-metodológica, do conceito de documento monumento proposto pelo historiador francês Jacques Le Goff (2003) para compreender como se dá o trato com as fontes historiográficas.

Le Goff (2003, p. 537-538) entende que o historiador ao “procurar uma história total deve repensar a própria noção de documento”. É possível compreender que o documento, para este historiador, é uma construção de uma sociedade “que o fabricou segundo relações de forças” que dominavam em determinada época. É a consciência de que o documento é monumento, ou seja, construção sócio-histórica, que permite um critério de cientificidade ao ofício do historiador.

A partir deste critério de cientificidade fornecido pelo conceito de documento monumento investiguei o conceito de inferência, que já está presente em um historiador inglês como Collingwood (2001, p. 260-287), por exemplo, ou no historiador italiano Carlo Ginzburg (2002a, p. 143-179; 2002b), deve ser visto como uma prova histórica. Isto porque estes investigadores entendem o documento histórico como uma fonte para resolver determinados problemas relacionados à descoberta das intenções dos sujeitos históricos ao

agirem no passado. Ou seja, este documento deve ser percebido na sua relação com o contexto sócio histórico que o produziu (seja no confronto com outros documentos escritos, imagéticos, orais sonoros e arqueológicos, seja no confronto com o contexto linguístico e conceitual da época de sua produção) e com a problemática posta pelo historiador.

A esse respeito, a historiadora inglesa Rosalyn Ashby (2006, p. 160, 167-168) aponta que, na investigação histórica, os documentos devem ser compreendidos como vestígios ou fontes onde é possível inferir ou deduzir sobre o passado. Para isso, deve-se distinguir com clareza conceitos como fontes e evidência, os quais não devem ser confundidos. A evidência é uma relação plausível entre uma interpretação histórica e os documentos. Já os documentos são fontes válidas ou não em relação àquela interpretação histórica. É a evidência que fornece a plausibilidade desta validade.

Outra distinção necessária é a que ocorre entre inferência e evidência. A inferência tende a ser uma relação lógica entre as fontes e os contextos de sua produção e das experiências culturais do historiador, que geram uma problemática de investigação. Já a evidência se apresenta como um critério de pretensão de validade objetiva na relação entre uma interpretação histórica e as fontes.

A partir dessa discussão teórica passei à construção de um estudo exploratório que investigou três histórias em quadrinhos presentes nas coleções de livros didáticos de História escolhidas (SCHMIDT, 2002 e CABRINI, CATELLI JUNIOR e MONTELLATO, 2004)⁵⁰.

⁵⁰ A escolha dessas duas coleções de manuais didáticos de história não se deu necessariamente porque são de caráter temático, mas sim por outros dois motivos, um de ordem qualitativa e outro de ordem pragmática: 1) estão entre os livros que receberam uma boa classificação no PNLD de 2004; 2) foram os primeiros livros com uma boa classificação no PNLD que tive a possibilidade de analisar no momento da construção do meu artigo para o **VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (VII ENPEH)**. Para os critérios de análise e a respectiva interpretação das histórias em quadrinhos investigadas ver FRONZA, 2007, p. 58-66, anexos 1 e 2, p. 156-159. As histórias em quadrinhos em questão são: PAIVA, Miguel. **Chiquinha**. S/d. In: SCHMIDT, Dora, 2002, p. 103 (5ª série); COMO FOI EDUCADA A MÃE – COMO É EDUCADA A FILHA. In: **Revista da Semana**. São Paulo, ano XXII, n. 3, jan. 1921. In: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil 3: República: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.369/reprodução. In: SCHMIDT, Dora, 2002, p. 87 (6ª série); e MAIA, Luiz. Sem título (ilustração). In: CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andréa, 2004, p. 15 (5ª série).

As duas primeiras histórias em quadrinhos investigadas apresentaram como semelhança a presença de uma análise documental voltada para a relação presente/passado valorizando as atitudes dos jovens voltadas para o presente. A diferença é que na primeira narrativa gráfica esta relação era implícita, enquanto na segunda era explícita e foi reforçada pelas atividades. Ambas diferiam da terceira história em quadrinhos porque esta era apresentada como uma ilustração, que representa um exemplo do que os alunos devem produzir. As atividades da terceira história se referiam à construção da memória dos alunos. Quanto às estratégias didáticas, percebi que raramente abordam os conceitos estruturais dos quadrinhos. Isto só ocorre implicitamente.

Contudo, mesmo que os quadrinhos se apresentem em alguns livros didáticos de História somente como ilustração não quer dizer que os jovens não desenvolvam uma aprendizagem elaborada, pois estes sujeitos entendem que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos, como o humor e sua estrutura narrativa, por exemplo, facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado. O problema é que esses elementos e estratégias não estão sistematizados nesses manuais.

Com isso, levantei dois pressupostos que, possivelmente, estão inter-relacionados, para essa limitação nas estratégias didáticas presente nos livros didáticos de História. O primeiro é que os estudos relativos aos conceitos estruturais das histórias em quadrinhos são muito recentes comparados às análises de caráter ideológico. O segundo é que não existe ainda uma metodologia para o trabalho com histórias em quadrinhos voltado para a Educação Histórica, o que dificulta a possibilidade de que um livro didático de História consiga trabalhar estes artefatos culturais, considerando a sua potencialidade em relação a esse conhecimento.

No terceiro capítulo, procurei, por meio de uma investigação qualitativa, enfrentar as questões sobre qual a relação entre as histórias em quadrinhos e os sujeitos em escolarização e quais são os significados que os jovens dão às histórias em quadrinhos.

Para compreender quais os significados que os jovens dão ao conhecimento histórico, presentes nas histórias em quadrinhos, utilizei um instrumento de investigação empírico, que permitiu a produção de inferências

em relação a uma história em quadrinhos com temas históricos (FRONZA, 2007, p. 67-146, 160-169). Aplicado em jovens de uma escola pública de Curitiba, no dia 31 de julho de 2006, este instrumento de investigação era constituído, inicialmente, por um quadro de questões referentes aos dados socioculturais desses sujeitos e por um questionário que continha dezoito questões, sendo que onze — antecedidas pelo quadro de dados citado — eram de carácter geral sobre a investigação (primeira parte do instrumento de investigação) e sete eram específicas em relação à história em quadrinhos apresentada (segunda parte do instrumento de investigação). Entre estas questões estavam intercaladas às três páginas finais da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985, p. 46-48) acompanhadas de questões abertas e fechadas, relativas a quais significâncias históricas estes sujeitos davam aos personagens e situações do passado expressas neste artefato cultural.

A primeira parte desse instrumento de investigação, presente no terceiro capítulo de minha dissertação, pretendia abordar qual a relação entre os jovens estudantes de ensino médio com as histórias em quadrinhos. Do resultado da análise dessa relação entre estes sujeitos e as narrativas gráficas pude chegar a alguns pressupostos metodológicos.

O primeiro pressuposto, que o professor historiador precisa ter claro, é que sua intervenção pedagógica na aula de História necessita respeitar a estrutura narrativa e conceitos próprios à natureza destes artefatos culturais. Valorizar a empatia que os quadrinhos causam nos jovens em relação ao conhecimento histórico é fundamental. Segundo os estudantes investigados, o uso das histórias em quadrinhos, por si só, já permite uma aprendizagem histórica significativa, pois eles gostam e leem estes artefatos culturais.

A construção dos dados e o confronto com o referencial teórico me possibilitaram inferir que os jovens investigados gostam e leem histórias em quadrinhos e fazem uso destes artefatos culturais, tanto na sala de aula, como em outros espaços de experiências culturais (SNYDERS, 1988). Eles

relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura, que permitem uma melhor memorização dos conteúdos⁵¹.

Estratégias que se utilizem do humor e da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos permitem, conforme os sujeitos da investigação afirmaram, uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado histórico ou sentido, relacionados ao conhecimento histórico. Segundo alguns deles, as histórias em quadrinhos permitem a constituição de um sentido de identidade, ligado a uma cultura juvenil de sua época (HOBSBAWM, 1995, p. 326). Estes sujeitos históricos percebem os potenciais dos quadrinhos, principalmente em relação aos mangás japoneses e as histórias de **Hagar** e **Asterix**, que se utilizam de personagens cartum com cenários históricos realistas, na possibilidade de uma passagem de ideias históricas prévias, baseadas na cultura primeira, para as ideias históricas elaboradas e sustentadas por uma cognição histórica situada. Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as histórias em quadrinhos como fontes históricas, que permitem inferir evidências constituidoras de narrativas históricas.

O uso das estruturas narrativas, ligadas a esse tipo de histórias em quadrinhos como documento histórico, proporciona aos alunos a aprendizagem em uma Educação Histórica de qualidade. Principalmente, se forem usadas metodologias voltadas para a comparação entre documentos; método, este, já apontado por alguns deles, quando compararam os quadrinhos com os livros de História, sejam didáticos ou não. Isto porque, apesar das afirmações dos sujeitos analisados, as histórias em quadrinhos, por si sós, não permitiram a construção de uma narrativa histórica pelos alunos, devido ao poder de sua estrutura narrativa ficcional, conforme verifiquei em minha pesquisa (FRONZA, 2007, p. 98-99, 128-146).

Na segunda parte desse instrumento de pesquisa, também no terceiro capítulo da dissertação busquei, nas discussões teóricas relativas à significância histórica (SEIXAS, 1994; BARTON e LEVSTIK, 2001; CHAVES, 2006) e à narrativa histórica (RÜSEN, 2001), fundamentos para entender as

⁵¹ Como se verá no capítulo 3 desta investigação de doutorado, o estudo final que construí também chegou a resultados parecidos quando os jovens afirmam que os quadrinhos permitem uma aprendizagem histórica divertida e que facilitam a memorização dos conteúdos.

respostas que os jovens me forneceram a partir daquele instrumento de investigação.

Compreendi a significância histórica de uma experiência do passado a partir de alguns critérios utilizados pelos historiadores: 1) os historiadores analisam se a experiência do passado “afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo”; 2) se estabelecem a sua relação com outra(s) experiências(s) histórica(s); 3) se estabelecem a sua relação com as experiências culturais do presente, “e também com suas próprias vidas” (SEIXAS, 1994).

A significância histórica é constituída, também, por experiências culturais “transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação – a família, a escola, os média, os museus”. Essas fontes produzem interpretações do passado que possibilitam a produção de inferências históricas, tais como “a construção” coerente “de ideias e imagens acerca desse passado” (BARTON e LEVSTIK, 2001).

Portanto, as ideias de significância e inferência históricas, advindas da epistemologia da História, permitem a estruturação de uma aprendizagem histórica situada que considere a complexidade narrativa do pensamento histórico. A partir desses critérios, busquei compreender como os jovens estudantes tornam significativa uma experiência histórica, quais são as ideias históricas que estruturam a significância dessas experiências do passado e que relações esses sujeitos históricos estabelecem com suas vidas e com sua comunidade.

Por meio da investigação empírica sobre a significância histórica dos jovens pesquisados na minha dissertação, cheguei a três constatações (FRONZA, 2007, p. 144-145):

1) Os jovens não produziram narrativa histórica, mas sim narrativas ficcionais, que se utilizavam de ideias substantivas ligadas aos conteúdos históricos escolares.

2) Os conceitos substantivos da História já estão presentes nas histórias em quadrinhos que abordam temas históricos e isso fez com que os jovens valorizassem mais as ideias ligadas à memorização dos conceitos substantivos da História e à aprendizagem divertida, do que aos conceitos históricos em si. Como consequência, esses sujeitos raramente tomam consciência dos

anacronismos em relação aos conteúdos históricos existentes nestes artefatos culturais. Eles percebem o humor gerado por estas armadilhas, mas geralmente não conseguem compreender que estas mensagens cômicas são anacrônicas.

3) As histórias em quadrinhos com temas históricos permitiram que os jovens produzissem um conceito de segunda ordem: a operação mental do narrar. Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilitou que os jovens desenvolvessem a capacidade de reestruturar suas ideias históricas na forma de uma narrativa. Os estudantes, após a leitura desses artefatos culturais, conseguiram reconstruir um sentido de experiência do tempo, por meio de inferências ligadas à coesão e à coerência textual ficcional. Fazem isso, utilizando-se de uma sequência de acontecimentos (sejam eles conceitos históricos substantivos ou motivos ficcionais presentes ou não no enredo da história em quadrinhos) e de um contexto real ou imaginário nos quais estes se inserem.

Essas foram as conclusões a que cheguei em minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007). Para que os jovens estudantes do ensino médio passem a desenvolver uma satisfação cultural com o conhecimento histórico elaborado no contexto de sua escolarização, devo considerar que esses sujeitos têm a possibilidade de construir uma interpretação histórica com histórias em quadrinhos e indicar a sua relação com a intersubjetividade e a verdade histórica.

Constatai, portanto, na dissertação de mestrado, que os jovens construíram explicações não históricas quando entraram em contato com quadrinhos que não trabalhavam, em última instância, com elementos didáticos do conhecimento histórico.

Entendo que para superar esse problema devo, colocar as histórias em quadrinhos em um quadro histórico didático. Isto porque a questão relativa à ficção e verdade, ao pensamento ficcional e ao pensamento plausível, possibilita que eu insira a ideia de intersubjetividade como uma escolha teórica. Considerando também que os resultados de minha dissertação, que indicaram o poder da dimensão estética da cultura histórica sobre o modo de narrar dos jovens estudantes, articulados às premissas relacionadas à plausibilidade das

narrativas históricas, dentro teoria da consciência histórica, me levaram à categoria da intersubjetividade como um dos elementos constituidores do pensamento histórico.

Compreendo que a produção do autoconhecimento pelos jovens a partir de sua aprendizagem histórica passa pela internalização de algo do narrar em suas vidas.

Defendo que esse algo tem a ver com a confiabilidade das narrativas em quadrinhos. Por isso é necessário que sejam criados parâmetros que indiquem o que é ou não é confiável nessas narrativas históricas gráficas quando se refere à formação da identidade histórica desses sujeitos. Desse modo, busco entender se a intersubjetividade está relacionada com a maneira como os jovens tomam para si o conhecimento, se tem a ver com o tipo de fonte que eu usei. Uma fonte que estetiza o passado.

CAPÍTULO 3 A CULTURA JOVEM E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Desenvolvidas as considerações teóricas relativas à maneira como os professores historiadores, pertencentes ao campo de investigação da Educação Histórica, relacionam-se com a teoria da consciência histórica, meu objetivo, neste capítulo, foi estudar as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar, além de compreender as histórias em quadrinhos como um produto relacionado à essa cultura jovem e como um artefato da cultura histórica, inserido na cultura escolar. Para isso, analisei a primeira parte do instrumento de investigação aplicado aos jovens estudantes do ensino médio.

Estruturei este capítulo em dois momentos necessários para a compreensão das relações entre a cultura jovem, as histórias em quadrinhos e a cultura histórica:

- a) No primeiro momento desenvolvi a análise de como a cultura jovem é compreendida por educadores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), Georges Snyders (1988) e o filósofo Walter Benjamin (1993). Por meio desta contextualização teórica foi possível apontar as relações entre essa cultura jovem e a cultura escolar contemporânea. Para isso, contribuirão as considerações sobre a cultura jovem realizadas nos estudos de Eric J. Hobsbawm (1995), Snyders (1988) e Raymond Williams (2003).
- b) No segundo momento investiguei como os jovens estudantes de quatro escolas públicas brasileiras de ensino médio — de Curitiba - PR, São João dos Patos – MA, Três Lagoas – MS e Vitória da Conquista – BA — compreendem as ideias de verdade e intersubjetividade. O critério de escolha dessas escolas foi aleatório⁵². Para tanto, analisei, neste capítulo, a primeira parte e um segmento da segunda parte de um instrumento de investigação e busquei os critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, baseadas no trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). Isso porque minha pretensão foi investigar os significados dados pelos sujeitos às ações e

⁵² Na segunda seção deste capítulo explicitarei os critérios ligados à escolha aleatória das escolas.

orientações da vida prática por eles realizadas. Esses significados permitiram compreender como os jovens lidam com os conceitos de verdade e de intersubjetividade, pois resultam do processo de interpretação fundamentado na condição social e cultural destes sujeitos. O instrumento de pesquisa em questão⁵³ é compreendido aqui como um estudo final, o qual buscou diagnosticar como os jovens entendem a relação entre as histórias em quadrinhos e a verdade histórica. As respostas dos jovens estudantes de ensino médio a este estudo final foram analisadas a partir da confrontação com as discussões teóricas relativas à intersubjetividade e à verdade histórica, apresentadas no primeiro, segundo e terceiro capítulos desta tese.

A partir daí, a terceira questão investigativa, que orientou os caminhos trilhados neste capítulo, diz respeito a quais foram os critérios de sentido que os jovens de ensino médio constroem a partir da relação entre a cultura escolar e artefatos da cultura histórica pertencentes à cultura juvenil, tal como as histórias em quadrinhos. A prioridade foi compreender como os jovens em contexto de escolarização entendem as histórias em quadrinhos quando mobilizam as ideias de verdade histórica e intersubjetividade.

3.1 A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO NA CULTURA ESCOLAR POR MEIO DA CULTURA JUVENIL

Para que seja compreendida a relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos no interior da forma escolar de educação, apropriei-me das teorias e investigações do educador George Snyders (1988) e dos sociólogos da educação François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), no sentido de entender como é constituído culturalmente esse espaço de experiência social com o conhecimento que é a escola, e como o sujeito é fabricado por esse mesmo espaço de experiências. Compreendo que, apesar desses teóricos advirem de tradições teóricas diferentes — Snyders do materialismo histórico dialético e Dubet da sociologia da ação —, ambos se aproximam epistemológica e ontologicamente, pois fazem críticas muito parecidas à cultura escolar

⁵³ Ver Anexo 2.

predominante e buscam a possibilidade de superação a partir do reconhecimento, por parte da cultura escolar, das experiências culturais dos jovens⁵⁴.

Ao construir um aporte teórico para discutir a cultura escolar e suas relações com a cultura juvenil⁵⁵, primeiramente, a partir de Snyders (1988, p. 23-24, 43, 48), precisei abordar e construir categorias por meio dos conceitos de cultura primeira e cultura elaborada (FRONZA, 2007, p. 23-31). As seguintes questões levaram esse educador francês a elaborar esses conceitos: “Por que existe um (...) abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver — e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação?” (SNYDERS, 1988, p. 15).

Para enfrentar estas questões, Georges Snyders apresenta uma pista — a cultura escolar deve ser elaborada a partir da cultura primeira dos estudantes, ou seja, da sua cultura juvenil. Ao analisar este intercâmbio, o educador francês constrói o conceito de cultura primeira, na qual se inserem as histórias em quadrinhos, e a sua relação com a cultura elaborada. Neste momento, cito uma passagem do próprio autor para explicitar como se dá esta relação:

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (...). Queria evocar alegrias da vida cotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizer no que elas me parecem insuficientes e isso em relação a suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte ela os atinge, em parte não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de ver estes mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação

⁵⁴ Entendo que uma distinção importante entre esses autores é que Snyders construiu suas considerações a partir de análises basicamente teóricas, enquanto Dubet formulou sua teoria da crítica da forma escolar por meio de uma série de investigações empíricas nas escolas francesas.

⁵⁵ Utilizarei as categorias “cultura juvenil” e “cultura jovem” como sinônimas, pois os teóricos sobre esse tema não fazem distinções entre esses dois conceitos.

esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura. (SNYDERS, 1988, p. 23-24).

Compreendo, a partir de Snyders (1988), que a cultura primeira se refere a uma cultura de grupo, em que os jovens se reúnem em busca de algumas chances ou esperanças de igualdade, por meio de uma vivência coletiva marcada por trocas de experiências e de uma forma de comunicação não submissa aos interesses dos adultos. Defendem uma solidariedade que afirma a procura de novos valores e modelos de vida alternativos ao determinado pelos adultos (FRONZA, 2007, p. 24). Creio que esses valores e modelos são articulados pela intersubjetividade entre os sujeitos do conhecimento.

No diálogo com a cultura elaborada, a cultura primeira expressa a articulação entre os “eu e o nós”, onde um grande número de vontades distintas se une para atingir um mesmo objetivo, fortificando a ideia de que os grandes avanços da humanidade sempre foram obras coletivas, pautadas no sentido produzido pela união entre a teoria e a prática (SNYDERS, 1988, p. 28-29).

Entendo, junto com Georges Snyders (1988, p. 33-34), que a cultura elaborada permite a condução e a realização das experiências e dos valores aos quais tende a cultura primeira, superando os seus limites, numa relação de continuidade e ruptura temporal com a mesma. Esta cultura elaborada possibilita aos sujeitos conhecer e agir sobre a “riqueza da existência e do mundo” ampliando seus horizontes e mesmo eliminando suas fronteiras.

A cultura elaborada permite a compreensão do que existe de ativo e criador nas possibilidades e nas limitações do presente ao reconhecer as forças que o animam. Com ela, é possível dar sentido a determinados acontecimentos, transformando-os em acontecimentos históricos, pois as obras passadas são datadas em relação ao presente, mas também fazem parte e constituem este mesmo presente, seja por meio de seus vestígios materiais, seja pela atualidade e universalidade de seus valores. A partir do presente, é possível problematizar as obras, as experiências, as realizações e os valores do passado. A inovação só acontece em uma sociedade em que os sujeitos “tomam o destino nas mãos” e compreendem a necessidade de criar novos modelos e novas relações sociais (SNYDERS, 1988, p. 46-50).

Entre as expressões da cultura elaborada, que Snyders mais valoriza na escola, está a ciência. É nela que está confirmado o elo entre os homens e as coisas. Os homens, para agir e conhecer, não podem prescindir da relação com o mundo. A cultura elaborada amplia a visão em relação aos problemas do presente ao descobrir os elos entre o que se vê, o que se vive e os acontecimentos sobre os quais o mundo é construído. Ao apreender mais dados de modo sistematizado são iluminados outros, de tal modo que os sujeitos podem compreender e encontrar seu lugar no mundo e superar a condição em que vivem. Com isso, a ciência permite que se enxerguem as totalidades significativas e coerentes em todas as suas contradições (SNYDERS, 1988, p. 51-52).

Escolhi Georges Snyders para a análise realizada neste momento do trabalho, porque propõe uma síntese que superaria as limitações advindas das contradições internas, produzidas pela forma escolar. Advirto, contudo, para os limites próprios da abordagem de Snyders, pois este educador pensa a escola como uma instituição. Mas, isto não quer dizer que Snyders não vislumbre a escola como um espaço de manifestação da cultura e, portanto, das experiências e conhecimentos dos sujeitos escolares, carregado de conflitos, processos aculturadores, de costumes, de resistências e de superações, como expressam claramente as categorias relativas à cultura primeira e à cultura elaborada. Pode-se dizer que este educador já aponta para a passagem entre uma concepção que entende a escola como uma instituição para uma concepção que a compreenda como espaço da experiência social dos sujeitos na sua relação com o conhecimento.

A ideia de que a escola é um espaço social da experiência dos sujeitos com o conhecimento foi desenvolvida pelos sociólogos franceses François Dubet e Danilo Martuccelli (1998). Esses pensadores criticam a ideia de que a escola é uma instituição, porque esta já não consegue funcionar como tal. Para Dubet e Martuccelli (1998, p. 76-79), isso ocorre porque as experiências culturais de cada sujeito escolar possuem sentidos e intenções diversas das referentes à ação institucional da escola. A escola teve seu poder institucional enfraquecido pela ação de transformação causada pelo processo de massificação da forma escolar. Desse processo surgem, como resultado, o fato de que os jovens não pretendem mais “elevator-se” aos valores sociais,

assumindo os conhecimentos a partir da aceitação de papéis sociais, que, durante a escolarização, seriam superados pela autodeterminação dos indivíduos.

O problema deveria ser deslocado da escola como instituição socializadora e civilizadora, para a escola como um espaço da experiência social e cultural com o conhecimento, ou seja, é importante verificar como está se constituindo o processo de reconhecimento da cultura juvenil no interior da cultura escolar e, ao mesmo tempo, como esse reconhecimento, quando ele existe, está desvinculado das ações pedagógicas e cognitivas da escola. Isso leva a outro deslocamento que considera não mais os interesses da escola, mas como os jovens estudantes, a partir de seus interesses e cálculos de utilidade, relacionam-se com o processo de socialização da cultura juvenil no interior da forma escolar. Dubet propõe a superação da ideia mistificadora de indivíduo pela concepção baseada em um sujeito individual que se relaciona e se constitui pela experiência social.

A experiência social, no interior da cultura escolar, é organizada pelas ações da experiência escolar dos sujeitos. A experiência escolar é constituída por diversas formas de combinar as “lógicas de ação” dos sujeitos, individuais e coletivos, e é estruturadora do mundo escolar. Essa estruturação se dá de duas maneiras: 1) no trabalho dos sujeitos orientados para formação de um sentido social para a sua identidade, onde estão inseridos no processo de constituição de suas experiências; e 2) que estas “lógicas de ação” em constante articulação, não pertencem aos indivíduos, mas aos processos de internalização impostos pela cultura escolar (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 79).

As lógicas de ação estão estruturalmente relacionadas às funções da forma escolar, quais sejam: a socialização, a distribuição das competências e a formação.

A primeira é a lógica das ações ligadas à integração, a qual é uma função fundamental da formação da identidade dos sujeitos, que reelabora constantemente o distanciamento entre o nós e o outro. A mudança em relação a uma concepção clássica de integração da sociedade está no fato de que a lógica da integração está determinada, agora, pela interiorização das hierarquias e normas escolares e a definição dos papéis dos sujeitos como

professores e estudantes no interior da forma escolar. A integração também define a organização dos sujeitos em classes escolares e administra os conflitos entre os grupos juvenis.

A segunda é a lógica das ações estratégicas na qual a racionalidade do sujeito é demarcada em função dos objetivos dos estudantes, vinculados à cultura escolar. A lógica estratégica é contraditória em relação à lógica da integração, na medida em que as estratégias estão ligadas a uma racionalidade de mercado destruturadora pautada na competição. A competitividade é apresentada, tanto em termos da luta pela nota, quanto pela posição hierárquica do jovem estudante em relação aos professores. Uma das regras destas estratégias competitivas é a transparência nas ações entre os estudantes, e destes com os professores.

A terceira lógica de ação, distinta das anteriores, é o processo de subjetivação relacionado às afinidades e pertencimentos dos sujeitos. A subjetivação é formada pela distinção entre diversas imagens do sujeito, internalizadas por meio das dimensões históricas da religião, da ciência, da arte, do trabalho e outras esferas da ação humana. No embate entre a integração, a contraposição de estratégias e a experiência escolar, o sujeito internaliza referências culturais que possibilitam a formação de um indivíduo autônomo, que supere os papéis sociais demarcados pela escola. É o raro momento do “florescimento” de uma “racionalidade” inscrita no domínio da experiência com o conhecimento. É a lógica de ação ligada ao entusiasmo por uma disciplina ou por uma forma ativa de se relacionar com o mundo. O contrário da subjetivação, não é tanto a submissão à lógica da integração ou a lógica das estratégias competitivas, mas o resultado de ambas, ou seja, o vazio ou ausência de sentido nos sentimentos dos estudantes. A sensação própria da subjetivação é o sentimento de conversão a uma nova forma de ver, sentir e agir no mundo. Os vestígios desse processo podem ser detectados a partir da memória em relação a um(a) professor(a) ou a uma disciplina que produziu sentido na vida dos estudantes (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 79-83).

A experiência escolar do estudante é constituída pela articulação dessas três lógicas da ação e é constantemente posta em prova pelos trabalhos escolares. Os jovens podem realizar os trabalhos escolares seja pela interiorização da obrigação familiar ou escolar, seja por perceberem a sua

utilidade para a melhora de sua posição hierárquica entre os outros sujeitos, ou pela auto-realização e interesse intelectual que esses trabalhos lhe fornecem. Geralmente os três estão mesclados em maior ou menor intensidade.

Essas variações de intensidade se dão de duas maneiras. A primeira acontece, diacronicamente, por meio da transformação da experiência no transcurso do tempo do vínculo intersubjetivo com os estudos, seja na transformação dos programas curriculares, dos métodos pedagógicos, seja no desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo do processo de escolarização. A segunda variação é a sincrônica, pois determina a posição social do sujeito na experiência escolar, ou seja, em função de sua posição na cultura escolar em relação aos conteúdos, aos métodos e às estratégias de ação. Em um mesmo momento os jovens estão inscritos, pela forma escolar, em posições sociais diferentes. É claro que outras variáveis estão presentes (como a sexualidade, o tipo de escola, o contexto social e histórico e o estilo dos professores), pois o universo da experiência escolar é infinito (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 84-85).

O resultado disso é o que fabrica a escola: ela produz ou destrói sujeitos que são definidos em diferentes tipos de subjetivação.

Para Dubet, a juventude é constituída como uma experiência de massa ligada tanto à cultura juvenil quanto à expansão massiva da cultura escolar. Na medida em que são expandidos os vínculos dos estudantes com a forma escolar no tempo, também ocorre o alargamento da experiência da juventude, que está se tornando estrutural na sociedade ocidental. A cultura juvenil está sendo constituída por meio dos gostos, dos estilos e possibilita a expressão de sensibilidades sociais e ideológicas. As músicas, os modos de se vestir as diversas linguagens, políticas, morais e estéticas estruturam a experiência juvenil e confrontam ou ignoram os valores da cultura escolar. A sociabilidade juvenil é seletiva na cultura escolar, ao se desenvolver coletivamente nas franjas ou fora das escolas. Além disso, é duramente reprimida nos colégios populares e negligenciada nos colégios das classes médias e altas da população, ampliando, assim, as contradições entre as formas de subjetivação da juventude e as formas de internalização da cultura escolar (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 330-333).

Maio de 1968 foi o marco da primeira grande batalha dos jovens contra as formas de internalização da cultura escolar, permitindo, a partir desse período, a ampliação, na França, dos espaços de participação popular dos estudantes nos problemas da escola. No entanto, a ampliação democrática não abalou a estrutura de dominação da forma escolar, que teve como reação um processo de alienação, não somente devido à aceitação, pelos estudantes, desse domínio, mas também porque ela não permitiu que os jovens se constituíssem em sujeitos contra essa dominação escolar. Mas é importante frisar que esta dominação não é total, pois alguns jovens não aceitam mais as identificações que a forma escolar lhes impinge e outros mobilizam a cultura juvenil contra a escola, pondo o valor da honra contra os juízos escolares. Esse processo de conflitos e consensos, entre a cultura juvenil e a cultura escolar, possibilitou a constituição de novas formas de subjetivação dos jovens (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 333-344).

A primeira forma de subjetivação investigada por Dubet é daqueles estudantes que têm o domínio das categorias escolares e constituem sua integração social com o universo escolar, onde exercem as amizades e os amores com parceiros e parceiras da mesma classe escolar. Essa característica é o que distingue esse grupo de estudantes das outras formas de subjetivação, pois se identificam com os processos de internalização escolar, indo inclusive, além delas. Eles entendem os valores da cultura juvenil como complementares aos da experiência escolar. São, em geral, os grandes leitores das obras de divulgação científica como as revistas, livros especializados e os documentários; hoje eles são os alunos mestres dos computadores, seus prazeres e gostos são um prolongamento das escolas. A salvação de suas vidas profissionais e identidades está na e para a escola. Enfim, os professores os adoram. Mas é preciso estar atento para o fato de que eles não são os herdeiros detectados por Bordieu, porque eles constroem racionalmente esta continuidade cultural com a escola, não é um *habitus* inconsciente; é uma escolha racional a partir da aceitação de uma forma escolar que está se desestruturando enquanto instituição. Esses jovens apresentam uma forma muito sofisticada de alienação em relação à dominação escolar, mas que, de forma reversa, pode ser identificada como uma *intelligentsia* escolar, que entende a cultura escolar como aquém das expectativas em relação aos

valores ligados ao conhecimento que eles possuem (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 348-252).

A segunda forma de subjetivação é a da alienação escolar por excelência; é a daqueles jovens que internalizaram as categorias e os valores do fracasso escolar. São os jovens humilhados pela cultura escolar e que não compreendem o porquê da sua situação; sempre se consideram culpados por não atingirem as metas estabelecidas pelos professores, estão constantemente rompendo seus laços de amizade e amorosos devido às constantes reprovações e distanciamento de suas classes escolares de origem. O fracasso escolar é interiorizado ao ponto de desenvolverem um auto-entendimento como sujeitos fracassados na vida. As constantes rupturas na trajetória escolar desses estudantes, em contrapartida, são compensadas pela consciência de uma continuidade narrativa vital muito estruturada, ou seja, compreendendo o fracasso como o maior acontecimento de sua vida, esses jovens constroem lógicas argumentativas para explicá-lo, a partir da ideia de responsabilidade. A mensagem desta narrativa é clara: o jovem é o responsável pelo próprio fracasso. No entanto, isso cria o vazio escolar, que faz com que muitos jovens passem pela escola durante sua vida estudantil ao largo dos processos de internalização escolares. Os professores quase nem se apercebem de que eles estão em suas aulas. Para recuperar sua autoestima, só resta aos jovens uma alternativa: combater a escola dentro da escola. Estou me referindo, portanto, à função predominante da cultura escolar contemporânea no processo de desestruturação institucional: a escola fabrica a destruição da identidade dos sujeitos pela alienação, e com isso, a sua própria autodestruição (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 359-362).

Do vazio escolar surge a terceira forma de subjetivação, qual seja, a das formações paralelas. São os jovens que constroem uma vida profissional paralela ou marginal à cultura escolar; dedicam todo o seu tempo livre à música, ao esporte ou a outros trabalhos poucos relacionados com a escola. É dessa forma de subjetivação que surgem os profissionais ligados a indústria cultural, à animação e às culturas do ócio e do prazer, ou mesmo, porque não dizer, da política. A atividade predominante é a dos “pequenos trabalhos” voltados para a sobrevivência ou para a valorização de sua identidade fora da escola. Em compensação, esses jovens, geralmente mulheres, têm uma

narrativa de si muito positiva e afirmativa do tipo “eu sei como é viver no mundo real” e são os mais firmes na defesa da sua liberdade de participação no interior da cultura escolar. Para eles, a cultura escolar é um complemento de sua cultura geral.

Outra forma dessa mesma subjetivação é expressa pelos jovens que se entranham na cidadania escolar, seja como representantes de turmas ou como líderes de grêmios estudantis. São os sujeitos que lutam contra o *status quo* da forma escolar, mas como a escola está em processo de desestruturação, a “cidade política”⁵⁶ vinculada à atuação juvenil, ligada a essa instituição que também está se desmanchando. Esses espaços políticos democráticos não estão em todas as escolas e, quando existem, suas críticas não estão voltadas contra a dominação da forma escolar, mas às relações entre o público e o privado, portanto, contra a falta de transparência na relação entre os sujeitos escolares. Na escola, a cidadania não é politicamente discutida, mas esses jovens lutam por desenvolver uma “prática democrática”. Muitos professores tendem a não gostar desses jovens, pois esses alunos têm uma narrativa afirmativa de si e crítica em relação às ideias de que o fracasso escolar é reponsabilidade única dos estudantes. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 374-383).

A quarta forma de subjetivação é a resistência contra a escola. Na França ela aparece mais predominantemente nas escolas técnicas para estudantes trabalhadores, mas não é exclusiva a esse tipo de espaço escolar. No Brasil a resistência estudantil contra a forma escolar enquanto subjetivação é comum nos estudantes das escolas públicas de periferia das grandes cidades. Esses jovens são contra a legitimidade social da escola e essa resistência se acentua na medida em que há uma unidade social nesse grupo: todos pertencem à classe trabalhadora. A primeira forma de relação com a cultura escolar é o conflito, pois não existe intercâmbio entre a organização escolar e os jovens, a não ser pela disciplina. Essas escolas têm um aparato disciplinar muito parecido com os das prisões: portões eletrônicos, bedéis,

⁵⁶ François Dubet (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 380) sugere que o termo “cidade política” diz respeito aos aspectos formais das instituições políticas internas à cultura escolar. Para este sociólogo, o exercício de uma cidadania escolar dos estudantes em espaços políticos próprios são modestos e estão em franco processo de desestruturação, seja na forma de grêmios ou na de representantes de turmas.

profissionais responsáveis por manter a ordem⁵⁷. Tudo isso com o objetivo de reforçar uma hierarquia escolar. A relação dos professores a respeito desses estudantes é a de autoridade pautada na exigência do silêncio, que é recusada pelos jovens. Essa violência simbólica é endêmica ao processo de desestruturação escolar. Ao contrário da subjetivação em que o jovem internaliza o fracasso, a subjetivação da resistência contra a escola faz com que esses sujeitos não reconheçam as sanções escolares. Além do mais, essas sanções disciplinares podem tornar-se um prêmio no processo de resistência popular contra a dominação escolar. No entanto, a positividade dessa resistência ao autoritarismo escolar tende a gerar sua contraparte, o desprezo pelo conhecimento escolar representado por seus professores. Esses estudantes tendem a considerar o conhecimento das disciplinas como “truques intelectuais” que não servem para sua vida prática, legitimando, portanto, o processo de exclusão de si mesmos dos caminhos para a superação das carências de orientação para a vida prática (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 384-390). É o modo como na França, e posso dizer, no Brasil, está se formando a classe trabalhadora. Sua identidade é anti-escolar graças à própria desorganização e a violência da cultura escolar.

É claramente perceptível que, o que caracteriza a expressão de cada uma das formas de subjetivação, realiza-se nos modos como os jovens narram a sua experiência com a cultura escolar. Estas podem ser uma narrativa de aceitação estratégica do estado de coisas das escolas, uma narrativa da justificação do próprio fracasso escolar, uma narrativa que afirma o sujeito por meio do ato de ignorar a cultura escolar, ou uma narrativa crítica, pautada na resistência à forma e aos valores escolares. Cabe indagar se seria possível a existência de uma narrativa transformadora ou ontogenética em relação ao processo de desestruturação da cultura escolar.

⁵⁷ O governo do Estado do Paraná instituiu, a partir da década de 2000, o programa Patrulha Escolar Comunitária, sob a responsabilidade da Polícia Militar do estado. Após a aprovação expressa do responsável pela unidade escolar, os representantes desta instituição policial têm livre acesso para praticar ações como revistar, autuar e prender alunos dentro do espaço escolar. Esse processo de ascensão do autoritarismo no espaço escolar não é restrito à escola básica, pois, em 2011, uma grande universidade pública do Estado de São Paulo também aprovou a livre ação da violência da polícia militar contra os estudantes, fato que gerou um debate nacional. Esses acontecimentos revelam, de modo explícito, o processo de desestruturação da instituição escolar no Brasil em todos os níveis de ensino.

Entendo que, partindo da ideia de que os jovens constituem a sua identidade histórica e sua subjetivação a partir do narrar, o filósofo Walter Benjamin (1993), durante a década de 1910, apontou alguns princípios para que seja possível pensar novos modos de superação das formas de subjetivação constatadas, décadas depois, por Dubet e Martuccelli (1998)⁵⁸.

Para isso, Benjamin (1993, p. 133) ao criticar a cultura escolar da Alemanha da década de 1910 faz as seguintes questões: como a juventude compreende a si mesma? Que imagem de si mesma foi internalizada pelos jovens para que se permitam o obscurecimento de suas próprias ideias e a desvalorização de suas próprias vidas?

Essa imagem é transparecida pela forma de como a amizade com o conhecimento era realizada pelo jovem, pois não era encarada como um ato criador, orientado para o infinito e dirigido para toda a humanidade. As experiências com o conhecimento se davam de maneira limitada a partir de um mercado do porvir, baseado no tempo morto que impedia o chamado interior que une a criação, o amor e a juventude.

Mas, para Benjamin (1993, p. 118, 127, 135), é possível que a vida do estudante seja constituída como uma “unidade de consciência”, fundamentada numa atitude contestatória que possibilita o autoconhecimento por meio das ideias. Somente a ciência, em seu poder de unidade interior a partir da totalidade, representa a força legítima da crítica. A ciência não tolera a separação entre o ensinar, o aprender e o investigar. Para isso, é necessário que os jovens superem uma concepção meramente profissional da ciência, pois ela os confunde, na medida em que obscurece a relação entre a unidade de consciência pautada no autoconhecimento e a unidade da ciência como ato libertador. A expressão desse ofuscamento da unidade de consciência está no sentimento estético que põe em prática a vida nas aulas: a atenção mecânica do auditório de estudantes ante o professor. Esse tipo de interlocução deveria ser superado por uma cultura fundamentada na “sofística da conversação” e os papéis de professor e de alunos deveriam ser recíprocos em prol da

⁵⁸ Walter Benjamin tinha como alvo de sua análise a universidade e seus estudantes, mas como ele abordou questões relativas aos princípios educativos e o local do conhecimento específico no interior da forma escolar, não vejo problemas teóricos em utilizar as suas considerações para o debate sobre o que fabrica a escola. Afinal a universidade é uma escola.

produtividade criadora, a qual é a base de toda e qualquer descoberta científica.

Esses jovens deveriam recuperar o sentido de orientação de que a busca pelo conhecimento é um ato criador, portanto, não necessariamente ficcional, que pode reestruturar as condições estruturais historicamente postas pela forma escolar. Isto porque todo ato criativo tende para a totalidade e seu valor implica a expressão completa e total da humanidade. A escola deveria ser um espaço onde a permanente busca pelo conhecimento levasse a novos métodos. Os jovens estudantes, em sua função criadora, tornar-se-iam grandes transformadores que buscam converter a linguagem científica em novas ideias que fertilizam a ciência, a arte e a vida humana prática na relação com o outro. Para isso a cultura escolar deveria ser submetida a uma “orientação firme” na qual os jovens pudessem descobrir uma disciplina do saber que lhes direcionaria para as “máximas exigências da vida”, transformando essa forma espiritual do conhecimento fundamentada no presente na possibilidade de um futuro libertador (BENJAMIN, 1993, p. 121-122, 129, 136).

Entendo que, no sentido proposto por Benjamin, François Dubet encontrou em uma daquelas escolas populares francesas, uma jovem estudante, descendente de imigrantes advindos da Kabília (região montanhosa do norte da Argélia), que apresentou a forma de subjetivação mais sofisticada encontrada em suas investigações. Ao narrar a si mesma de uma forma oposta ao seu grupo escolar, esta jovem, chamada Kahina, narra seu passado e seus fracassos, sua experiência em uma “autoescola”⁵⁹ na Argélia, onde aprendeu a narrar a sua história para superar uma visão fatalista de sua vida. Esta jovem, ao declarar-se como uma mulher que vive em um mundo de trabalhadores machistas, esperava que as escolas se democratizassem em sua estrutura, em sua forma escolar, e que os professores assumissem o seu dever de impedir que os jovens ficassem reféns de si mesmos. Afirmando-se como francesa e kabila, esta jovem aprendeu na escola experimental a dizer “eu penso” enquanto os outros jovens afirmam que “o outro ou alguém pensa”. Ao criticar a

⁵⁹ As autoescolas são instituições escolares para as quais alunos franceses vítimas do fracasso escolar e com comportamento anti-social são enviados, por seus pais ou responsáveis, para que aprendam, por meio do ato de narrar a si mesmos e sua relação com os outros, a ter relações positivas com o conhecimento escolar. Essa experiência escolar tem a duração de um ano letivo para cada estudante. (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 394n).

ideia comum nos jovens que as disciplinas “não servem para nada” imputou aos professores à responsabilidade de explicar sinceramente o porquê de suas disciplinas e qual a sua função para a orientação para a vida prática. Ao ter aprendido a narrar a sua história em relação às histórias dos outros ela superou a noção que muitos jovens têm de que sua vida escolar é uma maldição sem sentido (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 393-394).

Devo frisar aqui, que foi uma experiência escolar honesta que possibilitou a uma jovem, que antes não tinha esperanças em relação a si e ao mundo, passar a dominar a sua história a partir do narrar. Isso leva a seguinte constatação: no caso da disciplina de História, a cultura histórica, baseada no princípio da narrativa, pode ordenar temporalmente os procedimentos da cultura escolar, a partir da experiência que os jovens têm com o conhecimento. Defendo que este é um critério de verdade básico para que se desenvolva uma intersubjetividade pautada em valores ligados à humanidade enquanto igualdade. E é devido a sua função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, que as histórias em quadrinhos podem contribuir para esse processo de libertação dos sujeitos.

A função narrativa das histórias em quadrinhos diz respeito às formas de expressão da cultura jovem. Por isso, torna-se importante que eu delimite as atribuições dos sujeitos históricos que leem as histórias em quadrinhos e, estão presentes na cultura escolar: os jovens e as suas manifestações na forma da cultura juvenil.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 316), a juventude seria o “*locus* tradicional” da alegria e das paixões revolucionárias e constitui, de certa forma, uma cultura específica. A partir da década de 1960, a juventude tendeu, para esse historiador, a tornar-se em “um agente social independente”. Os jovens, entendidos como sujeitos conscientes de si, eram cada vez mais reconhecidos pela indústria cultural. Entretanto, isto não impedia a “tensão” entre as gerações, pois seus “pais e professores” continuavam a tratá-los “como menos adultos do que eles próprios se sentiam”.

Para Hobsbawm (1995, p. 319-320, 326), esta incompreensão acontecia devido ao fato de que a cultura juvenil trouxe uma tríplice novidade. Primeiro, a juventude passou a ser vista pelos agentes da indústria cultural e, por extensão, pelo resto da sociedade ocidental, como “o estágio final do pleno

desenvolvimento humano”; e o fato de que isso não correspondia à realidade sociocultural de que o poder, a realização e a riqueza só poderiam vir com a idade somente provava aos jovens que o mundo deveria ser transformado. Segundo, porque a cultura jovem tornou-se majoritária e com alto poder de compra nas “economias de mercado desenvolvidas”, pois as novas gerações de adultos socializaram a carga da experiência de sua juventude e, com isso, passaram a incorporar em sua prática social elementos da mesma, permitindo a constituição de um mercado cultural voltado para a cultura jovem. Terceiro, devido ao fato de que a cultura juvenil urbana possuía um caráter claramente internacionalista, isto porque tanto o *rock* como as histórias em quadrinhos tornaram-se “marcas” da juventude contemporânea. Apesar da hegemonia cultural dos EUA, aqueles artefatos da cultura histórica acolhiam elementos africanos e latino-americanos em seus ritmos, suas letras, suas imagens e suas histórias. Estes três fatores que delimitaram a novidade dessa cultura permitiram aos jovens a construção de “símbolos materiais ou culturais de identidade”, os quais não distinguiram a liberação social da liberação individual como ficou claro nas revoltas estudantis de 1968, ocorridas em praticamente todo o Ocidente.

Esta identidade juvenil, entendida por Snyders (1984, p. 277), como um elemento da cultura primeira, deve ser aceita pelos adultos, até porque os direitos das crianças e dos jovens foram reconhecidos muitos anos depois dos da Declaração dos Direitos dos Homens, promulgada em 1789, na Revolução Francesa, e ratificada pela instituição da Organização das Nações Unidas em 1945. Por isso, este educador compreende que a juventude seja mais sensível às causas de todos os excluídos e humilhados pelas classes dominantes⁶⁰. Para ele, o amor às crianças e aos jovens estaria “ligado ao esforço de organizar o mundo” para que todas as “categorias depreciadas” tenham a possibilidade de realizar os seus sonhos. Isto porque os jovens são as vítimas

⁶⁰ “O adulto tratou primeiro de fazer com que os seus próprios direitos fossem reconhecidos, e levou depois cento e cinquenta anos para fazer com que fossem reconhecidos os direitos [ainda incertos] da criança” (WALLON, *Lecture d’H. Wallon* por Hélène GRATIOT-ALPHANDÉRY, p. 206 *apud* SNYDERS, 1984, p. 277). O historiador alemão Jörn Rüsen (1997) considera que a história dos Direitos do Homem e do Cidadão é o conteúdo por excelência de uma Educação Histórica orientada pela consciência histórica dos sujeitos, pois possibilita promessas de humanização ainda não realizadas, mas que urgem ser concretizadas num futuro breve.

mais desprotegidas da formação social capitalista, principalmente, no que se refere ao desemprego e à violência social.

As histórias em quadrinhos, entendidas como artefatos que levam à satisfação da cultura primeira, por meio de seu conteúdo formado por heróis que lutam para preservar a dignidade humana dos injustiçados, segundo Snyders (1988, p. 33-34), podem fazer com que os estudantes construam os primeiros passos na obtenção de uma consciência histórica elaborada, mesmo porque estão articuladas com as experiências vividas por esses sujeitos.

Para Snyders (1984, p. 282-283), é necessário que os jovens vivam o conflito das gerações, pois este pode ser a primeira forma que esses sujeitos têm de rejeitar os “aspectos escandalosos deste mundo” e de produzir inovações, sem deixar de reconhecer as conquistas adultas do passado e do presente, adaptando-as às suas necessidades. Quando eles se contrapõem a certos adultos, geralmente invocam outros adultos, dentre eles, os autores de histórias em quadrinhos, como referências às suas ideias. A experiência passada dá sentido às suas experiências, de tal forma que os jovens têm consciência das continuidades presentes nos seus artefatos culturais preferidos, sejam eles o *rock*, os filmes ou as histórias em quadrinhos com toda a sua riqueza. A inovação nas ciências, nas artes e nas sociedades é obra dos que assimilaram profundamente o passado e perceberam seus limites abrindo, assim, novos caminhos. Os jovens, para se libertarem da ideologia dominante, invocam as descobertas já verificadas, construindo, dessa forma, sua originalidade.

Por isso, as relações jovem-adulto nunca podem ser vistas como de natureza dupla, mas que existe uma correspondência cultural entre estas duas gerações. Isto porque os jovens, ao receberem as influências do mundo de modo caótico, necessitam do adulto e dos outros jovens para organizar e ordenar suas experiências. Se, para Snyders, a vida plena do adulto é reencontrar a sua infância e juventude num nível superior e elaborado, não é possível haver nenhuma ruptura natural entre pais e filhos e professores e alunos. A juventude deve ajudar os adultos, pois todos constituem a “continuidade da história” que, contudo, não deixa de apresentar transformações. A história é processo, pois “a síntese dos contrários conserva e transforma a contribuição de cada um deles” criando-se, assim um sentido de

conjunto tal como numa espiral (1984, p. 298-299). Possivelmente, o esclarecimento desse processo é uma das principais vias para que os jovens obtenham satisfação em uma cultura escolar renovada. A cultura juvenil, portanto, é relacional.

Entendo que a concepção de cultura proposta pelo sociólogo inglês Raymond Williams (2003) pode auxiliar a não cair em dicotomias indevidas sobre este conceito e esclarecer elementos importantes da cultura juvenil, pois esse sociólogo defende uma categorização da cultura comum, que compreende, tanto a variedade das perspectivas das comunidades humanas, como a cultura de caráter universal produzida, historicamente expressa, em determinada época, na forma de uma estrutura de sentimentos e de sensibilidades culturais.

Essa cultura relacional pode ser descrita como uma estrutura de sentimentos, ou seja, a cultura comum vivida de uma época. Com isso, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá uma estrutura de sentimentos distinta: a nova geração apropria-se à sua maneira do mundo único que herda, mesmo considerando as continuidades e a reprodução de inúmeros elementos de sua cultura, ela sente diferentemente a sua vida e configura sua “resposta criativa” em uma nova estrutura de sentimentos. Uma estrutura de sentimentos deixa vestígios após a morte de seus portadores, através de um processo chamado por Williams de “tradição seletiva”, a qual remete a questões vitais para o conhecimento histórico (WILLIAMS, 2003, p. 53-58).

Williams aponta que na definição de cultura, existem três categorias gerais que se relacionam dialeticamente:

En primer lugar, la “ideal”, según la cual la cultura es un estado o proceso de perfección humana en términos de ciertos valores (...) universales. (...). En segundo lugar tenemos la categoría “documental”, de acuerdo con la cual la cultura es la masa de obras intelectuales e imaginativas en las que se registran de diversas maneras el pensamiento y la experiencia humana. (...). En tercer (...) lugar tenemos la definición “social” de la cultura, para la cual esta es la descripción de un modo determinado de vida, que expresa ciertos significados y valores no solo en el arte y el aprendizaje sino también

en instituciones y el comportamiento ordinário. (WILLIAMS, 2003, p. 51-52)⁶¹.

Raymond Williams entende que a “cultura ideal” se refere à análise da descoberta e da descrição, nas obras e na vida, dos valores relativos à “condição humana universal”. A “cultura documental” permite a “atividade da crítica” que vai de um processo semelhante à análise “ideal” a um procedimento que se centra, segundo a tradição, na particularidade de uma obra até a uma “crítica histórica”, a qual, por meio do estudo de obras específicas, pretende relacioná-las com as tradições e sociedades que as produziram. Por fim, a análise “social” da cultura compreende o desvelamento dos “significados e valores implícitos” em uma cultura específica. Esta análise comporta a crítica histórica e, também, o estudo dos elementos dos modos de vida, como: “a organização da produção”, a estrutura familiar, “a estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais” e as formas de comunicação específicas dos membros de uma sociedade (WILLIAMS, 2003, p. 51-52).

A partir destas três definições intercambiantes da cultura, Williams afirma que as disciplinas se reúnem em uma “tradição geral” que representa, por meio de muitas variações e conflitos, uma “cultura humana geral”. Esta, contudo, realiza-se em sociedades específicas, contextualizadas local e temporalmente. A história cultural não é a soma de todas as culturas particulares, mas sim o estudo das relações entre elas. A análise da cultura busca descobrir a natureza da organização que constitui o complexo dessas relações. Com isso, a cultura é relacional à medida que os membros de uma sociedade, por meio de suas ações e dos significados que eles dão a elas, articulam a estrutura simbólica e a infraestrutura socioeconômica de uma época. Esta concepção se aproxima do entendimento de Jörn Rüsen de que se

⁶¹ “Em primeiro lugar, a “ideal”, segundo a qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana em termos de certos valores (...) universais. (...). Em segundo lugar, temos a categoria “documental”, de acordo com a qual a cultura é a massa de obras intelectuais e imaginativas nas quais se registram, de diversas maneiras, o pensamento e a experiência humana. Em terceiro (...) lugar, temos a definição “social” da cultura, para a qual esta é a descrição de um modo determinado de vida, que expressa certos significados e valores não só na arte e na aprendizagem como também em instituições e no comportamento ordinário” (tradução minha) (aspas do autor).

deve investigar a história dentro das várias histórias a partir do critério intersubjetivo de humanidade enquanto igualdade (RÜSEN, 2001, 2010c).

A partir dessas considerações referentes ao modo como os jovens de ensino médio desenvolvem a experiência com o conhecimento histórico na cultura escolar, por meio da manifestação de sua cultura juvenil, torna-se necessário que eu investigue como eles estruturam essas relações em uma situação específica de investigação.

3.2 A CULTURA JOVEM E O CONHECIMENTO HISTÓRICO: A ANÁLISE DE UMA INVESTIGAÇÃO

A compreensão de como a cultura jovem se apropria do conhecimento histórico no interior da cultura escolar foi investigada nos moldes da pesquisa qualitativa. Para isso, é necessário apontar alguns critérios. As questões do instrumento de investigação que possibilitaram as respostas dos jovens estudantes de ensino médio⁶² neste estudo final foram construídas a partir dos seguintes momentos:

- 1) Considero a minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) como um estudo exploratório para esta tese. A primeira parte do instrumento de investigação contém questões semelhantes, que a medida do necessário poderão ser confrontadas. É importante indicar as especificidades do estudo exploratório realizado em 2006 para a minha dissertação: ela foi realizada com um conjunto de trinta e cinco jovens do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do centro de Curitiba.
- 2) Realizei um estudo piloto, com um instrumento de investigação praticamente igual ao que utilizei no estudo final, o público alvo era

⁶² Para manter o necessário sigilo sobre os informantes, os nomes dos jovens foram substituídos por pseudônimos ou nomes fictícios. A única identidade que existe entre os jovens e seus pseudônimos é o seu gênero sexual. A título de curiosidade, os nomes fictícios dados a estes sujeitos são de personagens que já são representados nas histórias em quadrinhos com temas históricos. Utilizei como fontes os dramas históricos quadrinizados de William Shakespeare, os quadrinhos sobre a Canção de Rolando, os da Mafalda, os da quadrinista iraniana Marjane Satrapi e do quadrinista Joe Sacco, que aborda a resistência palestina. Esses dois últimos foram utilizados como uma homenagem aos jovens que estão reestruturando seu mundo no fenômeno chamado Primavera Árabe. Fiz isso para dar uma “pitada” de magia a esta investigação.

de cinquenta e três jovens de uma escola pública da rede estadual de um bairro popular de Curitiba (vinte e nove estudantes), e de uma escola particular de um bairro de classe média (vinte e quatro estudantes) da mesma cidade, no Estado do Paraná. Em 2010, esses estudantes pertenciam a classes do segundo ano do ensino médio e estudavam no período da manhã. Uma característica de ambos os colégios é que eles não tinham responsabilidade somente por desse nível de ensino, mas também pelo ensino fundamental. Escolhi estes dois tipos de escola (pública e particular) para verificar se suas possíveis diferenças na forma de ensinar História revelam, em seus respectivos estudantes, formas de aprendizagem histórica distintas uma da outra. Com isso, tive que verificar se havia diferença em como estes jovens compreendem as ideias de objetividade e verdade históricas, a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no contexto de escolarização. O instrumento de investigação foi aplicado pelos professores que regiam as aulas de História das turmas dos jovens estudantes. Isto aconteceu porque, nos dias da aplicação, eu estava em viagem. No colégio público a aplicação ocorreu no dia 29 de março de 2010; no particular aconteceu no dia 16 de abril do mesmo ano. Isto ocorreu com a autorização prévia dos diretores dos estabelecimentos escolares e, logicamente, dos respectivos professores. Esses estiveram presentes durante todo o processo de aplicação do instrumento de investigação. A reação dos jovens em relação ao instrumento de investigação de modo geral, foi positiva. Houve poucos problemas de interpretação, apesar de alguns alunos não responderem algumas questões da segunda parte do instrumento de investigação, principalmente no colégio particular. Além disso, pouquíssimos alunos, desse colégio, desenharam a história em quadrinhos pedida. Isto é relevante porque quase nenhum estudante da escola pública deixou questões em branco, nem deixou de desenhar os quadrinhos pedidos.

- 3) Por fim, realizei o estudo final que possibilitou o confronto entre as ideias dos jovens com as análises das discussões teóricas relativas à

verdade histórica e intersubjetividade a partir das histórias em quadrinhos⁶³. Escolhi o segundo ano do ensino médio de ensino porque o conteúdo histórico abordados pelas histórias em quadrinhos utilizadas neste estudo piloto — a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 — é normalmente trabalhado nesta série no ensino público.

O estudo final foi aplicado em um público alvo composto por cento e vinte e cinco jovens do 2º ano do ensino médio em escolas públicas de quatro cidades brasileiras. Houve algumas mudanças quanto ao público investigado no estudo piloto e no estudo final.

A primeira delas é que optei por não investigar, no estudo final, escolas particulares e o motivo foi simples: com raríssimas exceções, os resultados expressos nas respostas dos jovens das escolas particulares durante o estudo piloto foram fracos em relação aos estudantes da escola pública. Não me refiro ao predomínio de uma consciência tradicional em relação à verdade histórica, pois isso seria uma constatação a ser investigada, tal como ocorreu com muitos dos jovens investigados nas quatro cidades durante o estudo final. O problema é que, a grande maioria dos alunos da escola particular nem se quer respondeu as questões da terceira parte do instrumento de investigação e não desenhou os quadrinhos pedidos, ao contrário do que ocorreu com os alunos das escolas públicas nas duas fases da investigação.

A outra mudança foi a ampliação do público alvo e a diversificação do mesmo, no estudo final, pois optei por pesquisar jovens de quatro Estados diferentes, os quais apresentam experiências culturais distintas como será analisado ao longo desta tese. O critério de escolha das escolas foi aleatório, na medida em que os professores que ajudaram a aplicar o instrumento de investigação eram conhecidos e amigos que trabalham e moram nas cidades em que estas instituições estão estabelecidas. A escolha por escolas de cidades tão distintas regional e culturalmente se deve a minha intenção de verificar se apareciam determinadas especificidades nos modos de operar a consciência histórica dos jovens de diferentes regiões do Brasil.

⁶³ Ver Anexo 2.

Assim, eu caracterizo as escolas públicas investigadas neste estudo piloto: a primeira escola a ser investigada, é um centro de ensino público da cidade de São João dos Patos, interior do Estado do Maranhão. É a escola mais antiga da região centro-leste desse estado federativo e possui um público de estudantes claramente pertencente, conforme os dados apontados nesta pesquisa, às classes trabalhadoras ligadas ao campesinato nordestino. Os docentes dessa escola a definem como uma instituição pública voltada para a formação de valores cristãos e de valores ligados à cidadania. O instrumento de investigação foi aplicado aos jovens estudantes no dia 09 de maio de 2011 com a presença do professor de História responsável pela turma⁶⁴.

A segunda instituição a ser pesquisada, é uma escola estadual da cidade de Três Lagoas pertencente ao Estado de Mato Grosso do Sul. É um colégio pertencente a um bairro de classe média em uma cidade em processo de industrialização acelerada. Isso explica o fato de que muitas das famílias dos jovens não são sul-mato-grossenses, mas de outras partes do Brasil. O grupo docente dessa escola indicou, que o público dessa instituição tem origem em todas as classes sociais. O instrumento investigativo foi aplicado no dia 18 de maio de 2011 com a presença do professor de história que leciona na turma investigada.

Um colégio estadual da cidade de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, foi a terceira instituição investigada. O público dessa escola pertence às classes trabalhadoras urbanas e rurais. Com relação à origem de suas famílias a grande maioria mora há muito tempo na cidade, tendo poucos estudantes vindos de outros locais do país. Esta escola valoriza muito os valores relacionados aos movimentos sociais que lutam pela terra no Brasil. O instrumento de investigação foi aplicado no dia 30 de maio de 2011 na presença do professor de História responsável pela turma pesquisada⁶⁵.

A quarta escola, é um colégio público da rede estadual de um bairro popular de Curitiba, no estado do Paraná, e é a mesma instituição investigada no estudo piloto; o público de estudantes pertence à classe média. O

⁶⁴ Não pude estar presente na aplicação do instrumento investigativo, pois estava às vésperas de iniciar meu estágio de doutorado na Alemanha.

⁶⁵ Tanto no caso de Três Lagoas-MS e Vitória da Conquista-BA não pude participar da aplicação do instrumento investigativo porque já estava cumprindo meu Estágio de Doutorado PDEE-CAPES na Alemanha. Esse estágio durou de 12 de maio à 31 de agosto de 2011.

instrumento de investigação foi aplicado no dia 06 de outubro de 2011 com a minha presença e a do professor de História da turma.

Entendo que é importante esclarecer que o fato de eu estar presente na escola de Curitiba e não estar nos outros colégios brasileiros não afetou os resultados da pesquisa. Isto porque, em geral, não houve incompreensão das questões para os estudantes. As pequenas dificuldades que ocorreram foram comuns em todos os colégios, mesmo quando eu estava presente. A minha ausência também não afetou no número de alunos que não responderam questões da segunda parte do instrumento investigativo, pois a absoluta maioria preencheu todas as respostas pedidas e desenhou as histórias em quadrinhos. Outro motivo foi a presença dos professores de História, que poderiam resolver dúvidas ligadas às incompreensões desses jovens em relação às questões.

A aplicação do estudo final ocorreu com a autorização prévia dos diretores dos estabelecimentos escolares⁶⁶ e, logicamente, dos respectivos professores.

Delimitarei, aqui, o público alvo e o processo de aplicação do instrumento de investigação.

A escolha desse público alvo se justifica pelas seguintes razões práticas e teóricas:

- a) Trabalhei, até 06 de maio de 2010, no Departamento de Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná⁶⁷, o que aponta para o meu interesse pelo estudo dos jovens pertencentes a este nível de ensino.
- b) É o público com o qual trabalho desde que comecei a lecionar em 1998. Sempre trabalhei na escola pública em contato com jovens estudantes do ensino médio.
- c) Esses sujeitos pertencem a escolas públicas de porte médio e com recursos medianos em relação à maioria das escolas públicas e particulares; congregam jovens advindos de diversos grupos culturais e classes sociais, de tal modo que, possivelmente, eles já entraram

⁶⁶ Ver Anexo 3.

⁶⁷ Trabalhei no Departamento de Ensino Médio de 2003 a 2007. Em janeiro de 2007, este departamento incorporou o Ensino Fundamental e foi transformado no Departamento de Educação Básica.

em contato mais íntimo com as histórias em quadrinhos, seja na escola, seja fora dela. Além disso, talvez possam revelar concepções diversas sobre suas ideias históricas em relação a estes artefatos da cultura histórica.

Apontarei, nesse momento, o modo como foi aplicado o instrumento de investigação e como os dados produzidos possibilitaram essa análise, pois eles são necessários para definir empiricamente quem é esse sujeito a ser analisado.

O instrumento de investigação é constituído por um questionário com um conjunto de dezessete questões. Destas, na primeira parte, são desenvolvidas quatro questões referentes aos dados socioculturais dos jovens; na segunda parte, são apresentadas cinco perguntas de carácter geral sobre a investigação (a primeira destas questões faz parte da análise desta seção do capítulo). As outras partes do instrumento investigativo serão abordadas nos capítulos 4 e 5.

As quatro questões da primeira parte do instrumento de pesquisa são praticamente idênticas às aplicadas no estudo piloto e na minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) e foram inspiradas no questionário elaborado por Edilson Chaves (2006). Elas abordam os aspectos ligados à família, escola e lazeres dos jovens investigados. As cinco perguntas da segunda parte foram elaboradas junto com a minha orientadora a partir de questões advindas de minha dissertação em coerência e relacionadas às ideias de verdade histórica.

No estudo piloto detectei alguns problemas de precisão, que podem ter atrapalhado a compreensão dos jovens para respondê-las. Esses breves equívocos foram solucionados no estudo final. O primeiro problema ocorreu na questão 4, a qual pede informações sobre onde os jovens estudaram o ensino fundamental. Foram eliminadas no estudo final, pelo motivo da redundância, as alternativas “() até a 8ª série na rede privada (escola particular)” e “() até a 8ª série na rede pública”, pois são opções sinônimas de “totalmente na rede pública” e “totalmente na rede privada”, as quais permaneceram no instrumento de investigação final. No que diz respeito à incompreensão de uma pergunta por parte de alguns jovens, constatee a necessidade da reelaboração da questão 5, pois nela pedi, no estudo piloto, para que os sujeitos pesquisados numerassem de 1 a 4 as opções da mais importante para a menos em relação

ao que é a História. Fiz a correção no estudo final, mas como será visto a frente, alguns problemas persistiram. Aconteceu que alguns jovens numeraram pensando que o número 4 era o mais importante. Na redução de dados considerei estas respostas invertendo as escolhas. Outros jovens marcaram como se fosse uma única alternativa de múltipla escolha e outros ainda marcaram somente a mais importante e a menos importante. Esses problemas, que foram pequenos, afetaram a precisão da redução de dados, mas não influenciaram na fidelidade às respostas dadas pelos sujeitos, pois todas foram consideradas na mesma redução.

Feitas essas considerações, as respostas dos jovens estudantes serão confrontadas com os dados reduzidos, a fim de que as categorizações surgidas nas teorias de referência e no seu confronto com a redução possam ser demarcadas claramente⁶⁸.

Desenvolverei, nesse momento, a análise dos dados socioculturais dos estudantes relacionados à primeira parte do instrumento de investigação. Foi investigado um total de cento e vinte e cinco jovens. Em Curitiba foram pesquisados vinte e três jovens, em São João dos Patos, quarenta e três, em Três Lagoas, vinte e seis e, por fim, em Vitória da Conquista, trinta e três estudantes. Com a primeira redução de dados inferi a seguinte classificação por gênero:

TABELA 1 – GÊNERO

Gênero	Nº de jovens Curitiba - PR	Nº de jovens São João dos Patos - MA	Nº de jovens Três Lagoas - MS	Nº de jovens Vitória da Conquista - BA	Total
Feminino	15	24	12	16	67
Masculino	8	19	14	17	58
Total	23	43	26	33	125

É notável que a maioria dos sujeitos investigados é composta por mulheres, principalmente em Curitiba e São João dos Patos; em Três Lagoas e

⁶⁸ As respostas desses jovens serão destacadas pelo uso de uma fonte menor, aspas e negritos. Coloquei informações relativas aos dados socioculturais dos jovens estudantes em nota de rodapé para não dificultar o fluxo da argumentação. Esses dados vieram das respostas das questões 1 a 4 do instrumento investigativo. Nas raras vezes que eu utilizar citações de alunos da escola pública investigada no estudo piloto eu utilizarei nas referências ao lado da citação a letra “P”. Todas as outras citações que não possuírem esse símbolo pertencem ao estudo final.

Vitória da Conquista há uma pequena maioria de homens. As garotas perfazem um total de sessenta e sete jovens enquanto os garotos, um montante de cinquenta e oito sujeitos.

A próxima tabela se refere à idade dos jovens investigados:

TABELA 2 – IDADE

Idade	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de Jovens Total
16 anos	16	24	8	9	57
15 anos	4	10	11	10	35
17 anos	1	6	6	9	22
18 anos	2	2	0	3	7
14 anos	0	1	0	0	1
19 anos	0	0	0	1	1
21 anos	0	0	0	1	1
27 anos	0	0	1	0	1

Percebe-se, aqui, um predomínio de cento e catorze jovens que têm a idade de quinze, dezesseis e dezessete anos de idade. A maioria dos estudantes (cinquenta e sete) tem a idade de dezesseis anos. Vitória da Conquista apresentou o maior número de jovens (quatorze) acima de dezesseis anos, enquanto Curitiba revelou apenas três estudantes acima dessa idade. Se forem descontados os vinte e dois jovens que têm dezessete anos e a presença de dois estudantes com idade acima de vinte anos, concentrados nas escolas do Maranhão, do Mato Grosso do Sul e, principalmente, da Bahia, a média de idade apresenta alunos com uma faixa etária muito similar à média-padrão dos jovens que estudam no segundo ano do ensino médio.

A primeira questão proposta neste estudo final se refere aos parentes com quem os jovens moram.

TABELA 3 – FAMÍLIA

Mora com:	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de membros na família Total*
Pais	21	32	23	29	105
Avós	3	5	2	4	14
Irmão	0	1	3	1	5
Irmã	0	2	1	0	3
Tios	0	0	2	0	2
Cunhado	0	1	0	0	1
Padrasto	0	0	1	0	1

Esposo	0	0	1	0	1
Filhos	0	0	1	0	1
Amiga da família	0	0	1	0	1
Salviano	0	0		1	1
Romilda	0	0	0	1	1

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

Aqui, explicita-se que a maioria absoluta dos jovens mora com seus próprios pais (cento e cinco alunos), sendo que catorze deles vivem com os avós (a maioria em São João dos Patos). A maioria desses estudantes que mora com avós não moram com os pais, mais isso não é uma regra. Oito jovens revelaram morar com irmãos ou irmãs. Esses alunos indicam explicitamente seus irmãos como pessoas a serem destacadas em suas respostas; em um caso em São João dos Patos o estudante mora somente com os irmãos. É notável a indicação da variedade de relações familiares que estavam relacionados à alternativa “outros”: cunhado, padrasto, esposo, filhos, amigos e inclusive nomes próprios.

Essa redução de dados revelou que os estudantes indicaram, além dos pais, pessoas que são relevantes para a sua vida. Provavelmente essas escolhas, tal como aconteceu nas respostas à mesma pergunta na minha dissertação (FRONZA, 2007, p. 74) e no estudo piloto, revelam uma relação afetiva em relação aos parentes destacados.

A próxima questão, diz respeito às profissões das pessoas com quem moram os estudantes.

TABELA 4 – PROFISSÃO DAS PESSOAS COM QUEM OS JOVENS MORAM

Membros da família	Profissões	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de membros na família Total*
	Dona de casa	2	11	0	4	17
	Doméstica	0	5	1	3	9
	Professora	1	4	0	1	6
	Funcionária pública (Zeladora)	0	3	0	2	5
	Diarista	1	0	2	1	4
	Cozinheira (pasteleira)	0	1	2	1	4
	Secretária (auxiliar de escritório)	2	0	1	1	4
	Revendedora (vendedora de cosméticos)	0	0	1	3	4
	Agente de saúde	0	0	1	1	2
	Técnica em estética	1	0	0	0	1

Membros da família	Profissões	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de membros na família Total*
Mãe	Manicure e pedicure	0	0	0	1	1
	Cabeleireira	1	0	0	0	1
	Trabalha em <i>pet shop</i> (banhista)	0	0	1	0	1
	Aposentada (ex-professora)	0	1	0	0	1
	Coordenadora	0	1	0	0	1
	Diretora	0	1	0	0	1
	Vigilante	0	0	1	0	1
	Garçonete	0	0	1	0	1
	Técnica em informática e eletrônicos	1	0	0	0	1
	Assistente de almoxarifado	0	0	0	1	1
	Serviços gerais	0	0	1	0	1
	Lavadora	0	1	0	0	1
	Caixa operadora	1	0	0	0	1
	Corretora	1	0	0	0	1
	Gerente do Esquidão	0	0	0	1	1
	Autônoma	0	0	1	0	1
	Operadora de máquina (ENPLAU)	0	0	1	0	1
	Marchante	0	1	0	0	1
	Fisioterapeuta	0	0	1	0	1
Pai	Autônomo (eletrônica)	4	0	0	1	5
	Mecânico (dono de oficina)	1	1	1	1	4
	Aposentado (ex-lavrador)	1	2	1	0	4
	Vendedor (de eletrônicos)	2	0	0	1	3
	Repositor (de supermercado)	0	0	1	2	3
	Administrador	0	0	1	1	2
	Comerciante	0	2	0	0	2
	Departamento Pessoal (gerente RH)	0	0	2	0	2
	Marceneiro ou Carpinteiro	0	2	0	0	2
	Pintor	0	0	1	1	2
	Vaqueiro (peoneiro)	0	2	0	0	2
	Motorista	0	0	1	1	2
	Moto-táxi	0	1	0	0	1
	Entregador	0	1	0	0	1
	Caminhoneiro	0	1	0	0	1
	Gerente de firma de caminhões	1	0	0	0	1
	Secretariado	0	0	1	0	1
	Auxiliar administrativo	0	1	0	0	1
	Gari	0	1	0	0	1
	Locutor	0	1	0	0	1
	Cozinheiro	1	0	0	0	1
	Eletricista	1	0	0	0	1
	Faz telhas	0	0	1	0	1
	Alfaiate	0	0	0	1	1
	Operador de máquinas	0	0	1	0	1
	Técnico em eletrônica	0	0	1	0	1
	Engenheiro	1	0	0	0	1
	Empresário	0	0	1	0	1
	Trabalha no					

Membros da família	Profissões	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de membros na família	Total*
	sindicato	1	0	0	0	1	
	Agente	0	0	0	1	1	
	Desempregado	0	0	0	1	1	
Pai e mãe	Lavradores (agricultores, trabalhadores rurais)	0	3	0	3	6	18
	Comerciantes (feirantes)	1	0	0	2	3	
	Balconista	1	0	0	0	1	
	Televendas da Livraria Curitiba	1	0	0	0	1	
	Advogados	0	0	1	0	1	
	Gerente de loja	1	0	0	0	1	
	Autônomos	1	0	0	0	1	
	Digitadora	1	0	0	0	1	
	Contabilista	1	0	0	0	1	
	Aposentados	0	0	0	1	1	
	Trabalham em casa	0	1	0	0	1	
Avó	Dona de casa	1	1	0	0	2	8
	Comerciante	0	1	0	1	2	
	Professora	0	1	0	0	1	
	Costureira	0	0	0	1	1	
	Não trabalha	1	0	0	0	1	
Avô	Comerciante (vendedor)	0	1	0	2	3	5
	Aposentado (Funcionário público)	1	0	1	0	2	
Irmã	Caixa operadora	1	0	0	0	1	4
	Dona de casa	0	1	0	0	1	
	Professora	0	1	0	0	1	
	Técnica em enfermagem	0	0	0	1	1	
Irmão	Autônomo	1	0	0	0	1	2
	Serviços gerais	0	0	0	1	1	
Cunhado	Recepcionista	0	1	0	0	1	1
Esposo	Designer gráfico/ Arte finalista	0	0	1	0	1	1
Tia	Cozinheira	0	0	1	0	1	1
Amiga da família	Cabeleireira	0	0	1	0	1	1
Não definido	Menor aprendiz	1	0	0	0	1	7
	Desempregado	1	0	0	0	1	
	Auxiliar de produção	0	0	1	0	1	
	Vendedor	0	0	1	0	1	
	Autônomo	0	0	1	0	1	
	Mecânico	0	0	1	0	1	
	Serviços gerais	0	0	0	1	1	
Sem resposta		2	0	2	1	5	5

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

É possível observar, na tabela 4, a multiplicidade de profissões que os parentes dos jovens possuem. Portanto, destacarei somente os dados mais reveladores. No geral, a profissão das suas mães foi a mais citada por setenta e cinco jovens. Dona de casa é o ofício exercido por dezessete mães sendo que onze delas, moram em São João dos Patos e nenhuma de Três Lagoas;

nove mães são domésticas (se entrar nas estatísticas as diaristas, indicaram-se treze domésticas), seis professoras e cinco funcionárias públicas, geralmente zeladoras, sempre com o predomínio da cidade maranhense. Se for contada uma mãe diretora, outra coordenadora e outra professora aposentada é possível inferir que dez trabalham ou trabalhavam em escolas nessa cidade do Maranhão, enquanto somente quatro o faziam em colégios em Vitória da Conquista. É importante destacar que entre as mães, outros ofícios apareceram com quatro indicações cada: diaristas, cozinheiras, auxiliares de escritórios ou secretárias e revendedora de cosméticos. Esses ofícios foram citados por seis jovens de Três Lagoas e de Vitória da Conquista respectivamente. Em relação à variedade de outras profissões das mães é perceptível que a maioria delas trabalha no setor de serviços, além da citação de uma operária em Três Lagoas e uma lavradora em São João dos Patos. A característica geral das mães de Curitiba são trabalhos ligados aos serviços, tais como donas de casa, secretárias, corretora, operadora de caixa, cabeleireiras e esteticista. Em São João dos Patos, donas de casa, domésticas e funcionárias públicas ligadas ao ensino, além de uma marchante e uma lavradora. Em Três Lagoas, trabalham em serviços, domésticas, agentes de saúde, autônoma, trabalhadora de *pet shop* e fisioterapeuta. Em Vitória da Conquista se destacam as donas de casa, as domésticas, as funcionárias públicas e revendedoras de cosméticos.

As profissões dos pais foram indicadas pelos estudantes em segundo lugar. Os ofícios que predominam são autônomos com cinco indicações (quatro em Curitiba), mecânicos e aposentados, com quatro indicações (dois aposentados em São João dos Patos e nenhum em Vitória da Conquista), além de vendedores e repositores de supermercado, com três citações (dois vendedores em Curitiba e dois repositores em Vitória da Conquista). Com duas indicações aparecem as seguintes profissões dos pais: administradores, comerciantes, gerentes de RH, motoristas, marceneiros, pintores e vaqueiros. Em Curitiba, predominam serviços ligados a transporte, vendas, gerência de empresas e consertos e conta com a presença de um sindicalista. Em São João dos Patos aparecem os aposentados, sendo que um é lavrador, e serviços relacionados ao comércio, transporte, limpeza além de vaqueiros e um locutor. Em Três Lagoas, gerentes de RH, predominam também há pais que

trabalham com serviços ligados às empresas, construção e consertos incluindo um operário. Em Vitória da Conquista estão ligados a serviços em supermercado e a consertos, transporte contando com um alfaiate e um desempregado.

Houve dezoito indicações em que os pais e mães têm a mesma profissão. Neste caso, o ofício predominante foi o de lavradores com seis indicações em São João dos Patos e Vitória da Conquista, seguido do trabalho de feirantes. Quando pais e mães têm o mesmo ofício a tendência à ocupação no setor de serviços continua a dominar. Entre os avós cinco foram indicados como comerciantes e duas avós apontadas como donas de casa e dois avôs como aposentados. Os irmãos, cunhados, esposo, tia, amiga da família, e outros familiares não identificados exercem variados ofícios no setor de serviços, da alimentação até designer gráfico.

Duas características são muito relevantes nestas respostas dos jovens. A primeira é que as profissões das classes populares e trabalhadoras são as predominantes majoritariamente no setor de serviços com destaque para o ofício de doméstica e de trabalhadoras do ensino, em relação às mães. A exceção a essa regra é o grande número de parentes lavradores nas duas cidades do Nordeste. A segunda é a importância do serviço público estatal e dos recursos da aposentadoria na subsistência profissional dos trabalhadores das cidades do Nordeste. Mas o dado mais instigante à exceção da cidade sul-mato-grossense, é que a profissão mais destacada foi a de donas de casa, uma profissão não remunerada e, ainda, majoritariamente feminina.

A próxima questão se referia aos locais de origem da família dos estudantes investigados. É o que a tabela 5 representa:

TABELA 5 – LOCAL DE ORIGEM DA FAMÍLIA

Local de origem	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens Total*
Vitória da Conquista - BA	0	0	0	30	30
São João dos Patos - MA	0	22	0	0	22
Curitiba - PR	17	0	0	0	17
Três Lagoas - MS	0	0	8	0	8
São Paulo - SP	1	1	4	0	6
Sucupira do Norte - MA	0	4	0	0	4
Florianópolis - PI	0	2	0	0	2
Araçatuba - SP	0	0	1	0	1

Local de origem	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens Total*
Bauru - SP	0	0	1	0	1
Campinas - SP	0	0	1	0	1
Franca - SP	0	0	1	0	1
Mirandópolis - SP	0	0	1	0	1
Mogi das Cruzes - SP	1	0	0	0	1
Tupi Paulista - SP	0	0	1	0	1
Guadalupe - MA	0	1	0	0	1
Itapecuru-Mirim - MA	0	1	0	0	1
Mirador - MA	0	1	0	0	1
Pastos Bons - MA	0	1	0	0	1
Campo Grande - MS	0	0	1	0	1
Dourados - MS	0	0	1	0	1
Rochedo - MS	0	0	1	0	1
Mariópolis - PR	1	0	0	0	1
Pitanga - PR	1	0	0	0	1
Florianópolis - SC	1	0	0	0	1
Joaçaba - SC	1	0	0	0	1
Cuiabá - MT	0	0	1	0	1
Divinópolis - MG	0	0	0	1	1
Tocantinópolis - TO	0	0	1	0	1
Vitória - ES	0	0	0	1	1
Interior Próximo (rural)	0	3	0	0	3
Maranhão	0	2	0	0	2
Piauí	0	2	0	0	2
Bahia	0	0	1	1	2
Tocantins	0	0	1	0	1
Ceará	0	0	1	0	1
Minas Gerais	0	0	1	0	1
Outra cidade	0	1	1	0	2
Não respondeu	0	1	1	0	2

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica, pois alguns jovens indicaram a origem do pai e da mãe separadamente.

As escolas em que os alunos apresentaram suas origens de forma mais homogênea foram Vitória da Conquista, na Bahia, com trinta indicações num total de trinta e três alunos; São João dos Patos, no Maranhão, com vinte e dois apontamentos num total de quarenta e três estudantes; e Curitiba com dezessete indicações num total de vinte e três jovens. Três Lagoas apresenta a escola em que os jovens tinham as origens mais heterogêneas, pois a maioria não é autóctone deste município; num total de vinte e seis jovens, somente oito tinham origem nela. Já Vitória da Conquista apresentou somente três famílias que se originaram de outros estados (Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia) todas as outras escolas têm alunos que vieram de várias partes do Brasil.

Na cidade sul-mato-grossense a maior parte das famílias dos estudantes veio do Estado de São Paulo seja da capital, seja do interior, e também de

idades do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará, Tocantins, além dos mineiros. Essa dispersão possivelmente tem origem no fato do recente processo de industrialização da região de Três Lagoas, conforme já indicado na caracterização socioeconômica da escola. Em São João dos Patos, a maioria tinha origem em cidades próximas, no Maranhão ou no Piauí. A proximidade geográfica em relação às origens relativas à cidade maranhense provavelmente se dá pelo forte predomínio da agricultura e do serviço público na economia desta região do Brasil. Em Curitiba, estudantes que têm parentes que vieram de Santa Catarina, interior do Paraná e de São Paulo equilibram-se.

A próxima tabela faz referência às atividades de lazer praticadas pelos jovens, quando não estão estudando. É importante considerar que eu não indiquei nenhum limite numérico para as escolhas dos jovens. Eis os resultados:

TABELA 6 – ATIVIDADES DE LAZER

Atividades de lazer		Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens Total*
TV		14	30	17	31	92
Música		15	32	17	21	85
Internet		17	25	18	19	79
Conversar com amigos		9	29	18	23	69
Esporte		9	19	12	16	56
Leituras de livros e revistas		11	15	11	6	43
Games		7	10	9	6	32
Leitura de histórias em quadrinhos		3	8	4	4	19
Cinema		4	0	6	4	14
Outros	Namorar	3	1	0	1	5
	Visitar amigos	0	0	1	0	1
	Sair com o baby	0	0	0	1	1
	Trabalho	0	0	0	1	1
	Leitura	0	0	0	1	1
	Mangá	0	0	0	1	1
	Ler a bíblia e ir para a Igreja	0	1	0	0	1
	Tocar violão	0	1	0	0	1
	Vaquejada	0	1	0	0	1
	Dança	0	0	1	0	1
	Dormir	0	0	1	0	1
	Teatro	1	0	0	0	1
	Jogos educativos (xadrez, dama)	0	0	0	1	1
	Academia	0	0	0	1	1

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica, pois alguns jovens indicaram a origem do pai e da mãe separadamente.

Note-se que a atividade de lazer mais popular entre os jovens é assistir televisão, com noventa e cinco indicações, somando as quatro escolas, seguida de ouvir música, internet, conversar com amigos, esporte, leituras de livros e revistas e games, respectivamente, todas essas com mais de trinta citações. Somente em Vitória da Conquista assistir TV foi o lazer mais popular; em Curitiba e Três Lagoas a internet tem mais força que a televisão entre os jovens. Em São João dos Patos a música desbancou todas as outras formas de lazer. Dois destaques são relevantes em relação a esses dados: o ato de conversar com os amigos é muito mais popular entre os alunos de São João dos Patos, Vitória da Conquista e Três Lagoas que entre os jovens curitibanos, nos quais somente nove deles optaram como forma de lazer (nas três primeiras cidades veio em segundo lugar nas preferências, exceto na cidade maranhense que ficou em terceiro, mas com indicações de maior magnitude absoluta que as outras duas). Outro destaque interessante foi o grande número de alunos, quarenta e três, que optaram como lazer a leitura de livros e revistas com o predomínio dos jovens de São João dos Patos (quinze citações), Curitiba e Três Lagoas (onze indicações cada).

Logo atrás da escolha pelos games, as histórias em quadrinhos são lidas por dezenove jovens (vinte se contarmos uma citação de mangá no item “outros”) sendo que os maiores leitores são os maranhenses, seguidos pelos sul-mato-grossenses e baianos. Os jovens curitibanos investigados são os que menos leem quadrinhos. Ao comparar com os resultados das investigações de mestrado e do estudo piloto, foi a primeira vez que as histórias em quadrinhos ultrapassaram o cinema como escolha. Provavelmente, isso se deu devido à ausência de cinema na cidade do Maranhão, o que faz com que seus jovens busquem outras formas de lazer mais acessíveis, tais como as narrativas gráficas e as outras opções já indicadas. Creio que é importante destacar também a ascensão da escolha dos games como forma de lazer. Nas investigações anteriores, das opções explícitas, ela sempre ficava em penúltimo lugar a frente dos quadrinhos.

Das escolhas feitas dentro do item “outros”, a mais popular foi o namoro com cinco indicações (quatro delas garotas e três de Curitiba). Com uma indicação cada, várias outras formas de lazer são citadas como visitar amigos,

sair com o bebê, ler (inclusive mangá ou a Bíblia), e atividades artísticas tais como tocar violão, dançar, ir ao teatro, e atividades culturais como ir à igreja e à vaquejada, além de fazer atividades físicas e jogar xadrez e damas. Dormir e trabalhar também foram escolhidos. Assim como as curitibanas têm uma preferência para o namoro e uma gosta de teatro, os jovens de São João dos Patos têm uma preferência por atividades religiosas, artísticas e ligadas à cultura popular como a vaquejada nordestina. Alguns jovens de Vitória da Conquista gostam de praticar esporte, passear, trabalhar e de jogos educativos. Em Três Lagoas, dois deles preferem dançar e dormir. Essa rica variedade de atividades de lazer permite perceber a complexidade cultural na qual esses jovens estão imersos, mas sem, no entanto, deixar de fazer parte de uma estrutura de sentimentos comum a todos (WILLIAMS, 2003, p. 53-58).

Passo, agora, para a análise dos últimos dados socioculturais do estudo final referente a onde os jovens estudaram no ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio.

TABELA 7 – ESCOLA

Seus estudos foram realizados	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS*	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens Total*
Totalmente na rede pública	22	38	20	27	107
A maior parte na rede pública (mais que 50%)	0	3	5	3	11
A maior parte na rede privada (mais que 50%)	1	1	2	3	7
Totalmente na rede particular	0	1	0	0	1

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

A tabela 7 revela que os estudos realizados totalmente na escola pública durante o ensino fundamental — com cento e sete indicações, sendo que trinta e oito estudantes de São João dos Patos — predominam, com uma grande distância, em relação à formação realizada totalmente na rede privada de ensino; Se forem contadas as onze indicações dos sujeitos que estudaram a maior parte de sua vida na escola pública, o total ficaria em cento e dezoito num universo de cento e vinte e cinco alunos. É relevante o caso de Curitiba em que quase cem por cento dos jovens só estudaram em escolas públicas. Somente com oito indicações, jovens estudantes afirmaram que estudaram parcialmente ou integralmente em escolas particulares; o único jovem que estudou integralmente em uma instituição privada é de São João dos Patos. Ao

confrontar com os dados do meu estudo exploratório e no estudo piloto a mesma tendência de predomínio da escola pública será encontrada (FRONZA, 2007, p. 75). Isto revela a importância do ensino público na formação dos jovens investigados.

Passarei, agora, ao estudo de como os jovens percebem a relação entre o conhecimento histórico e as histórias em quadrinhos que narram a história do Brasil e da humanidade. Ela se refere à “Parte 2” deste instrumento de investigação, que aqui denominarei de “As histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico”. Esta parte do estudo final contém cinco questões, nas quais quatro — as perguntas 5, 7, 8 e 9 — exigem respostas argumentativas, pois pedem para justificar a escolha do que é História — aqui se pede para revelar o grau de importância —, se a história em quadrinhos escolhida relaciona-se com a História do Brasil, se é possível aprender História do Brasil com histórias em quadrinhos e se é possível que estes artefatos possam contar a verdade sobre o passado da humanidade, respectivamente. A outra questão, a de número 6, pede que os jovens citem se conhecem quadrinhos que narram a História do Brasil.

Nas tabelas, as respostas mais numerosas e as que se referem ao conhecimento histórico serão negritadas.

Entendo que essas questões estão entre as que mais se prestam para a discussão sobre o sentido de orientação no tempo, baseando-se na ideia de intersubjetividade, pois elas se referem diretamente à relação entre os sujeitos e a plausibilidade do conhecimento histórico considerando um artefato próprio da sua cultura juvenil: as histórias em quadrinhos.

Apresento as respostas dos jovens estudantes de ensino médio advindas de uma questão específica deste instrumento de investigação: “*O que é história para você?*”. Essa pergunta investigativa foi fundamentada tomando-se por base as considerações de Jörn Rüsen (2001, p. 67-84) referentes a como, a partir dos feitos do passado, surge a História. Em acordo com minha orientadora Prof. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, esta questão foi formulada da seguinte maneira (FRONZA, 2010: 73-80, 151): pedi aos estudantes para que ordenassem numericamente de 1 a 4 possíveis respostas sobre o que poderia ser a história. Essas eram as respostas a serem ordenadas: () *uma ciência como as outras que você estudou*; () *um*

conhecimento importante para a sua vida; () uma ciência que conta como o passado aconteceu; e () uma ciência que se relaciona com o passado. Depois disso, pedi a eles que justificassem suas escolhas.

As respostas a esta questão exigiram a construção de seis tabelas: cinco em relação à ordenação do grau de importância em relação a este tema (a tabela 8 é mesclada entre as quatro escolas e as tabelas 8A a 8D para cada uma delas). A última (tabela 9) se refere às justificativas dadas pelos jovens nestas escolas.

TABELA 8 – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (TODAS AS ESCOLAS)

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
Uma ciência que conta como o passado aconteceu*	55	35	24	6	120
Uma ciência que se relaciona com o passado*	36	38	34	10	118
Um conhecimento importante para a sua vida*	44	29	36	7	116
Uma ciência como as outras que você estudou*	6	3	9	99	117

* Esta discrepância numérica é explicada nas tabelas 8A, 8B, 8C e 8D.

Os dados da tabela 8 revelam que os jovens das quatro escolas públicas somados indicaram como definição a mais importante de História aquela que diz que é “uma ciência que conta como o passado aconteceu”, com cinquenta e cinco citações. A segunda definição mais importante foi “uma ciência que se relaciona com o passado”. A que foi escolhida em terceiro lugar foi “um conhecimento importante para a vida”. É importante notar, que esta opção foi considerada a mais importante por quarenta e quatro jovens, perdendo somente a para a opção com maior número de indicações. No entanto, o resultado que mais surpreendeu foi a escolha, de modo expressivo, da opção de menor relevância, com noventa e nove citações, “uma ciência como as outras que você estudou”. Estas respostas revelam que os jovens compreendem, portanto, que o objeto da História é o passado.

TABELA 8A – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (CURITIBA - PR)

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
Uma ciência que conta como o passado aconteceu	10	10	3	0	23
Uma ciência que se relaciona com o passado*	9	3	9	1	22
Um conhecimento importante para a sua vida*	6	7	7	2	22
Uma ciência como as outras que					

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
você estudou*	0	1	2	19	22

* Esta discrepância numérica ocorreu porque uma jovem só escolheu uma opção e outra jovem indicou o número 1 em três opções.

A mesma tendência aparece entre os jovens curitibanos, pois a opção “uma ciência que conta como o passado aconteceu” foi a mais escolhida, seja como a mais importante, seja com a segunda opção mais popular. A terceira opção em grau de importância foi “uma ciência que se relaciona com o passado”, que também foi a segunda mais votada, por nove alunos, para ser a mais importante. A opção “um conhecimento importante para a vida” ficou entre o segundo e o terceiro lugares, pois foi a segunda mais escolhida para essas posições com sete indicações. Como última opção, sempre com dezenove escolhas na última posição ficou “uma ciência como as outras que você estudou”.

TABELA 8B – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (SÃO JOÃO DOS PATOS - MA)

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
Uma ciência que conta como o passado aconteceu*	19	13	7	2	41
Uma ciência que se relaciona com o passado*	10	16	8	7	41
Um conhecimento importante para a sua vida*	14	9	18	0	41
Uma ciência como as outras que você estudou*	4	1	4	32	41

* Esta discrepância numérica ocorreu porque um jovem não respondeu, outra jovem indicou o número 1 em três opções, outro jovem em 2 opções e outro em todas as opções.

Entre os estudantes de São João dos Patos a mesma tendência se realizou, mas com uma intensidade maior na escolha da opção “uma ciência que conta como o passado aconteceu” com dezenove citações. Também foi alta a escolha por dezoito alunos da opção “um conhecimento importante para a vida”, para terceiro lugar. A intensidade se repetiu na escolha como última opção, por trinta e dois jovens, à alternativa “uma ciência como as outras que você estudou”.

TABELA 8C – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (TRÊS LAGOAS - MS)

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
Uma ciência que conta como o passado aconteceu*	14	5	4	2	25
Uma ciência que se relaciona com o passado*	8	7	7	1	23
Um conhecimento importante para a sua vida*	10	5	4	3	22

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
Uma ciência como as outras que você estudou*	1	0	2	21	24

* Esta discrepância numérica ocorreu porque dois jovens escolheram só uma opção, dois jovens indicaram o número 1 em três opções, três jovens apontaram os números 1 e 4 em somente duas opções, e uma jovem indicou o número 1 em duas opções e o número 4 também em duas opções.

A diferença de intensidade se repetiu entre os estudantes de Três Lagoas, pois a alternativa “uma ciência que conta como o passado aconteceu” foi escolhida em primeiro lugar com catorze indicações e novamente a opção “uma ciência como as outras que você estudou” ficou em quarto lugar na preferência dos jovens com vinte e uma indicações. O diferencial em relação às tabelas 8A e 8B, é que aqui a alternativa “um conhecimento importante para a vida” foi a segunda mais escolhida como a mais importante por dez jovens e a segunda mais escolhida para ser a segunda colocada.

TABELA 8D – DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (VITÓRIA DA CONQUISTA - BA)

Definição de História	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	Total*
Um conhecimento importante para a sua vida*	14	8	7	2	31
Uma ciência que se relaciona com o passado*	9	12	10	1	32
Uma ciência que conta como o passado aconteceu*	12	7	10	2	31
Uma ciência como as outras que você estudou*	1	1	1	27	30

* Esta discrepância numérica ocorreu porque dois jovens escolheram só uma opção, um jovem indicou o número 1 em três opções, uma jovem apontou os números 1 e 4 em somente duas opções, e um jovem indicou o número 1 em duas opções e o número 4 também em duas opções.

A tabela 8D é a que mais se diferencia das outras, os jovens de Vitória da Conquista escolheram como a primeira alternativa “um conhecimento importante para a vida” com catorze indicações. Outra diferença em relação aos dados empíricos das outras tabelas é que a opção “uma ciência que se relaciona com o passado” ficou em segundo e terceiro lugares com doze e dez indicações. Empatou com terceira escolha dos jovens junto com a alternativa “uma ciência que conta como o passado aconteceu”. Foi a única vez que esta opção não foi a mais escolhida entre os alunos, em que pese o fato dela ter ficado em segundo lugar como a mais importante alternativa. A recusa em relação ao item “uma ciência como as outras que você estudou” continuou intensa também entre os baianos.

A partir desses dados empíricos posso destacar que os jovens estudantes compreendem qual é o objeto do conhecimento histórico: o estudo do passado. Esta concepção está de acordo com as ideias defendidas pelos historiadores. Segundo Jörn Rüsen (2010, p. 135), pelo menos desde o historiador Leopold Von Ranke, esta concepção predomina entre a maioria dos historiadores profissionais, pois estes acreditam que, “com determinados procedimentos racionais, a inteligência humana seria capaz de descobrir a história como a estrutura real do mundo humano, no curso temporal de acontecimentos e mudanças no passado”. As investigações de Isabel Barca (2000), em relação às ideias de explicação provisória dos jovens estudantes portugueses, também apresentaram concepções predominantemente realistas em relação às suas ideias ligadas ao acesso ao passado. Estas ideias apareceram com mais força nas justificativas que os jovens estudantes deram as suas escolhas.

Para explicar esses resultados, entendo que é relevante levar em consideração a questão *“Justifique a sua escolha em relação a mais importante e a menos importante.”*

Para dar significado e sentido às justificativas dessas escolhas dos estudantes, construí categorias ligadas à teoria da consciência histórica. Apresentarei as respostas dos jovens articuladas às categorias. Eis os resultados:

TABELA 9 – JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA SOBRE A DEFINIÇÃO DE HISTÓRIA (TODAS AS ESCOLAS)

Justificativas	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens Total*
História como busca pelo passado	5	14	7	5	31
História como aprendizagem para a vida	4	4	8	9	25
História como orientação para o presente	5	7	5	8	25
O passado como memória histórica	6	5	2	8	21
O passado como orientação para o presente e o futuro	2	6	2	2	12
Relação cética com o passado	0	1	1	1	3
História como mudança	0	2	0	0	2
Outros	1	4	1	0	6

Segundo os resultados da tabela 9 as justificativas mais frequentes estão relacionadas à categoria “História como busca pelo passado”, apontadas por trinta e um jovens. Essa concepção tem um peso maior entre os estudantes maranhenses e sul-mato-grossenses. Com o mesmo peso, as justificativas ligadas às categorias “A História como aprendizagem para vida” e “História como orientação para o presente” tiveram vinte e cinco indicações cada. Jovens de Três Lagoas e Vitória da Conquista justificaram a partir da relação com a aprendizagem. Os baianos e maranhenses entenderam que a história tem relação com as carências do presente. Doze estudantes defenderam que o passado tem uma função “orientação para o presente e o futuro” sendo que metade deles estudam em São João dos Patos. É desta cidade nordestina as duas jovens que indicaram a relação da História com a mudança histórica. Três estudantes apontaram uma concepção cética em relação ao conhecimento do passado. Somente seis jovens não responderam ou não justificaram suas respostas.

Creio que é importante detalhar essas justificativas considerando como os jovens as operaram mentalmente. Além disso, considero importante abordar extensamente a questão sobre como esses jovens compreendem o conhecimento histórico para que seja possível delimitar parâmetros para interpretar outras questões.

3.2.1 RELAÇÃO CÉTICA COM O PASSADO

Três jovens expressaram uma atitude cética em relação à possibilidade do passado a ser investigado. Assim afirmaram os estudantes:

“É mais importante porque se relaciona com as histórias no passado e porque a menos importante é que as pessoas não se interessam muito em saber do passado” (Julie – 16 anos – São João dos Patos).

“Bom, coloquei esta ordem porque a História é, sim, importante, porém em nem todos os lugares vamos ter que saber realmente a História, mesmo que ela esteja relacionada a tudo” (Owen – 15 anos – Três Lagoas).

“Nesse caso eu coloquei a 1, pois temos que ter um futuro melhor e porque o passado nunca quis saber (sic.)” (Coriolano – 16 anos – Vitória da Conquista).

Julie⁶⁹ e Owen consideraram que o conhecimento histórico é importante. Contudo, entendem que as pessoas não compreendem a relevância do passado para suas vidas. Inclusive Owen⁷⁰ defendeu que, apesar de a História estar “relacionada a tudo”, nem sempre esse conhecimento será útil. Já o jovem de Vitória da Conquista, Coriolano⁷¹, expressou que sua crença no futuro inviabiliza a vontade de conhecer o passado. É possível aproximar as respostas desses jovens às ideias que o filósofo da História W. H. Walsh (1978, p. 105-108) possui sobre o ceticismo histórico, pois esse conceito é fundamentado na noção de que o argumento racional em História é impossível e existe somente enquanto um acesso a um passado “prático” onde a construção de um quadro histórico se refere à sua utilidade no presente. Mas é importante levar em consideração que a maioria absoluta, ou seja, os outros cento e dezesseis estudantes em todo o Brasil creem na possibilidade de que o conhecimento do passado possa orientar o sentido temporal para a vida humana prática.

3.2.2 HISTÓRIA COMO BUSCA PELO PASSADO

Assim responderam os jovens que entendem que a função da História é a busca do passado por ele mesmo:

“‘Uma ciência que se relaciona com o passado’. A História basicamente se resume nisso. ‘Uma ciência como as outras que você estudou’. Discordo dessa alternativa, pois cada ciência (matéria) fala sobre determinado assunto. Nenhuma é igual a outra” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

“A mais importante (uma ciência que conta como o passado aconteceu). Em minha opinião é mais importante porque realmente conta como o passado aconteceu. A menos importante, porque não é uma ciência qualquer. Ela fala sobre o passado; diferente das outras ciências” (Raesa – 15 anos – Curitiba).

⁶⁹ Julie mora com os pais, sua mãe é doméstica e seu pai é mecânico, sua família veio de Guadalupe no Maranhão. Ela gosta de leitura de livros e revistas, música, TV, conversar com amigos e navegar na internet e sempre estudou na escola pública.

⁷⁰ Owen mora com os pais e sua mãe é autônoma. Sua família é de Três Lagoas. Ele gosta de música, TV games e internet e sempre estudou em escola pública.

⁷¹ Coriolano mora com os avós. Sua avó é costureira e sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de música, TV, esportes e conversar com os amigos. Ele sempre estudou na escola pública.

“A História mostra coisas que aconteceram há muito tempo atrás. Isso faz com que tenhamos uma noção de como era a vida antigamente!” (Humphrey – 16 anos – Três Lagoas).

A escolha feita por Marjane⁷² teve como critério a ideia de que a história se resume em estudar o passado pelo passado. Para fundamentar essa ideia, ela afirmou que essa característica do conhecimento histórico determina os seus objetos e a distingue das outras disciplinas. Raesa⁷³ e Humphrey⁷⁴ compartilham essa concepção, a partir de uma noção de verdade tradicional, que se aproxima muito da ideia de que História retrata o passado tal como ele realmente aconteceu. E é esse “mostrar” o passado que demarca a especificidade do pensamento histórico. É importante atentar para a expressão do jovem de Três Lagoas de que a história permite que “tenhamos uma noção de como era a vida antigamente”, pois aqui ele já indica um nível elementar da empatia, a imaginação histórica. Jörn Rüsen (2007, p. 29-32) afirma que o primeiro passo para realizar a construção histórica de sentido é dado pela imaginação, onde o passado pode se transformar em realidade presente.

“1- Uma ciência que conta como surgiu o passado. A ciência que estuda o passado. 4- Porque história, mesmo que você acha que já estudou tudo, sempre tem mais para desvendar” (Rosalinda – 16 anos – Vitória da Conquista).

“(1) Porque através dessa ciência eu posso conhecer as origens de muitas coisas que sem a história eu não poderia saber. (4) Porque ela não é uma ciência como as outras que estudei” (Vera – 17 anos – Três Lagoas).

Já Rosalinda⁷⁵ e Vera⁷⁶ afirmaram que a especificidade da História é realizada pelo processo de busca das origens no passado ou mesmo como ele surgiu. Inclusive a jovem de Vitória da Conquista defendeu que sempre tem

⁷² Marjane mora com os pais que trabalham como gerente de loja, digitadora e contabilista. Sua família é de Curitiba. Ela gosta de ler livros e revistas, incluindo histórias em quadrinhos, música e de jogar games. Todos os seus estudos foram na escola pública.

⁷³ Raesa mora com os pais e sua família veio de Pitanga, interior do Paraná. Ela gosta de ir ao cinema, ler livros e revistas, ouvir música, assistir TV, conversar com amigos, navegar na internet e frisou que gosta de namorar. Estudou toda a sua vida na rede pública.

⁷⁴ Humphrey habita com seus pais. Seu pai é operador de máquinas e sua família é de Três Lagoas. Ele aprecia música, TV, esporte, conversar com amigos e navegar na internet. Fez a maior parte dos seus estudos em escolas públicas.

⁷⁵ Rosalinda mora com os pais. Sua mãe é diarista e seu pai é pedreiro e eletricista. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela gosta somente de navegar na internet e sempre estudou na escola pública.

⁷⁶ Vera mora com amigos da família que têm como profissão cabelereira, autônomo e mecânico. Sua família veio de Minas Gerais. Ela aprecia música, TV, conversar com amigos e navegar na internet. Fez a maior parte de seus estudos na escola pública.

mais “coisas para desvendar”, quando se busca compreender como o passado se fez. Com a mesma visão, a jovem de Três Lagoas afirmou que somente o conhecimento histórico possibilita que ela conheça o surgimento de coisas do passado. Bodo von Borries (2009, p. 105), quando analisava as ideias de uma jovem alemã de ensino médio, já apontava para concepções fundamentadas na busca pelas origens como uma das bases de uma consciência histórica tradicional.

“A História mostra como realmente aconteceu, como a colonização, a história da guerra se deram. A História não é como a maioria das matérias, mas uma das mais importantes porque com ela sei como realmente o passado aconteceu” (Marsílio – 17 anos - São João dos Patos).

“Pelo fato que ela fala como o passado aconteceu como, por exemplo, a história dos escravos do Brasil. E a menos importante é que ela é ‘uma ciência como as outras’. Porque existem muitas ciências, cada uma com uma importância diferente da outra” (Turpino – 14 anos - São João dos Patos).

A ideia de busca pelo passado por ele mesmo apareceu de forma distinta nas respostas desses dois estudantes de São João dos Patos, pois eles defenderam a ideia que o conhecimento histórico “mostra como realmente aconteceu” temas ligados aos conceitos substantivos da História: a colonização, a história da guerra ou da escravidão no Brasil. É importante atentar para uma pequena diferença da defesa dos dois jovens; para Marsílio⁷⁷, a História retrata (“mostra”) o passado; enquanto quanto para Turpino⁷⁸, ela narra (“fala”) como aconteceu. Essa diferença seria somente de expressão não fosse o fato de que Turpino apresente em algumas respostas uma concepção fundamentada na narrativa bíblica das origens do mundo como será analisado nas questões 6, 7 e 9 do instrumento de investigação.

“Porque a história conta tudo o que aconteceu no passado. Por isso é mais importante. E menos importante é que ela se relaciona com o passado, pois, na verdade, ela conta tudo o que aconteceu no passado” (Flora – 16 anos - São João dos Patos).

⁷⁷ Marsílio mora com os pais, sendo que seu pai é entregador. Sua família é de São João dos Patos. Gosta de esporte e internet. Sempre estudou na rede pública.

⁷⁸ Turpino mora com seus irmãos, sendo que sua irmã é professora. Sua família é de São João dos Patos. Ele gosta de esporte e sempre estudou na escola pública.

A maneira como Flora⁷⁹ abordou sua escolha por uma História que investiga o passado por ele mesmo, está fundamentada na ideia de que o conhecimento histórico “conta tudo o que aconteceu no passado”. Ela delimita sua escolha por uma concepção de que é possível atingir uma verdade completa sobre as experiências do passado. Isso demarca uma consciência histórica tradicional, na medida em que ela entende que a História pode acumular a totalidade dos fatos do passado, sem levar em conta o necessário e inevitável processo de seleção de experiências e perspectivas sobre o passado.

“1) Porque a História conta o passado, o que aconteceu, quando e seu desfecho final. 4) Eu não acho que é uma ciência como as outras porque cada ‘ciência’ conta uma História” (Walter – 16 anos - Três Lagoas).

Esse estudante de Três Lagoas defende sua ideia de um modo completamente diferente dos outros, pois ele argumenta a partir da estrutura narrativa de uma história: “a História conta o passado, o que aconteceu, quando e seu desfecho final”. Torna-se claro, aqui, que Walter⁸⁰ considera que para se compreender o passado a partir do narrar é necessário ter um “fio condutor” tal como já afirmava Rüsen (2001, p. 120-123) em relação ao fluxo narrativo de uma História.

É importante notar que mesmo quando a consciência histórica tradicional estrutura a concepção de uma busca do passado pelo “passado”, as ideias históricas são operadas de modo complexo e variados. A defesa de uma mesma ideia por muitos jovens não quer dizer que seus processos de subjetivação sejam uniformes. Mesmo com uma concepção tradicional da História, os elementos de intersubjetividade na relação entre o sujeito e o conhecimento interferem e os diferenciam.

3.2.3 HISTÓRIA COMO APRENDIZAGEM PARA A VIDA

⁷⁹ Flora habita com seus pais e sua mãe é dona de casa. Sua família é de São João dos Patos. Ela gosta de música, TV e conversar com amigos. Estudou totalmente na rede pública.

⁸⁰ Walter mora com seus pais, sendo que sua mãe é doméstica e seu pai é pedreiro. Sua família veio de Três Lagoas e de Mirandópolis, interior de São Paulo. Ele gosta de esportes, conversar com amigos e navegar na internet. Sempre estudou na rede pública.

Alguns dos jovens investigados abordaram a relação entre o conhecimento histórico e suas formas de internalizar o passado. Eis suas repostas:

“A história é ‘uma ciência que se relaciona com o passado’. Por isso eu escolhi a 1. História não é ‘uma ciência como as outras’ porque ensina todo o passado em que não vivemos” (Amílcar – 16 anos - São João dos Patos).

“A 1ª assinalei ser a mais importante, pois relata coisas do passado nas quais trazem a nós conhecimentos de épocas que não presenciamos. A 4ª porque a História é algo que vamos aprendendo mais e mais a cada dia” (Paulínia – 15 anos – Vitória da Conquista).

Amílcar⁸¹ e Paulínia⁸² defendem que o conhecimento em História é fundamental, para que se possa aprender sobre o passado não vivido ou não testemunhado por esses sujeitos. Sob esse ponto de vista, o conhecimento histórico tem um aspecto de revelação do passado desconhecido. Quando o estudante maranhense escreve a frase a História “ensina todo o passado em que não vivemos”, pode não estar se referindo a uma visão ingênua sobre uma verdade completa, mas sim a uma noção de totalidade ligada ao conhecimento do outro. Assim, ao interiorizar a alteridade das experiências do passado antes desconhecida, esses jovens situam a si mesmos na multiplicidade dos modos de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” (RÜSEN, 2007, p.106-110).

“História é só mais uma matéria que eu estudo, mesmo achando meio complicada. Apesar de que eu adoro ler fatos antigos” (Lucíola – 17 anos – Três Lagoas).

“Porque desde pequeno toda a aula de história foi sobre o que aconteceu há muito tempo” (Bassiano – 16 anos – Vitória da Conquista).

“A 1 é a menos importante para mim porque não é toda a ciência que é contada por uma história. A 3 é a mais importante porque a história conta histórias sobre o passado e te ensina sobre as evoluções” (Hipólita – 16 anos – Três Lagoas).

⁸¹ Amílcar mora com os pais. Seu pai é lavrador e sua família veio de Floriano, no Piauí. Ele gosta de esporte e sempre estudou na escola pública.

⁸² Paulínia mora com os pais, sendo que sua mãe é revendedora e seu pai está desempregado. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela gosta de música, TV, conversar com amigos e navegar na internet. Sempre estudou na escola pública.

As respostas de Lucíola⁸³, Hipólita e Bassiano são relevantes na medida em que dizem respeito às formas de operar da consciência histórica. As duas primeiras afirmações de Lucíola e Bassiano⁸⁴ estão relacionados à operação mental da experiência do passado, sendo que a jovem sul-mato-grossense se refere aos “fatos antigos” e o aluno baiano valoriza a dimensão da distância entre o passado e as experiências do presente. Este, inclusive, afirmou que a cultura escolar trabalhou com essa distância temporal durante toda a sua aprendizagem histórica escolarizada. Já a resposta de Hipólita⁸⁵ afirma a especificidade da ciência da História, por meio da mobilização da narrativa histórica, através da orientação de sentido no tempo, pois, para ela, “a história conta histórias sobre o passado e te ensina sobre as evoluções”. Para Hipólita, o conhecimento sobre a mudança de orientação no tempo é um elemento estrutural da aprendizagem a partir da narrativa histórica (RÜSEN, 2001, 2007).

“1º - Gosto de entender bem o passado e saber detalhadamente a origem das coisas. 4º - O conhecimento só vai realmente fluir depois que eu aprender” (Fathia – 16 anos – Curitiba).

“Para mim os conhecimentos passados são muito mais importantes do que apenas estudar uma matéria por obrigação. Eu acho muito importante estudar o passado” (Beatriz – 16 anos - São João dos Patos).

“1- A História é uma ciência que conta como o passado aconteceu. Por isso que ela é muito importante. Ela conta os detalhes, tudo o que aconteceu e isso nos traz conhecimento. 4 – A história não é uma coisa qualquer; ela não é uma ciência como as outras. Ela nos faz entender como tudo aconteceu” (Ilíria – 15 anos – Vitória da Conquista).

“A mais importante porque a ciência é um conhecimento não só para aprendermos mais pra nossa vida, como também para a nossa saúde física e mental” (Viola – 17 anos – Vitória da Conquista).

As respostas dessas quatro jovens diziam respeito à importância do conhecimento histórico para o gosto pela aprendizagem. Fathia⁸⁶ apreciou

⁸³ Lucíola mora com a mãe e com o padrasto, um deles trabalha como banhista em um *pet shop*. Sua família é de Três Lagoas. Ela aprecia cinema, música, leitura de livros e revistas, TV, conversar com amigos e dançar. Estudou toda a sua vida na rede pública.

⁸⁴ Bassiano mora com seus pais; o pai é motorista e a mãe zeladora. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de TV, esporte, conversar com amigos e navegar na internet. Sempre estudou na escola pública.

⁸⁵ Hipólita mora com os avós que são advogados. Sua família veio de Araçatuba, em São Paulo. Ela gosta de cinema, livros e revistas, música e conversar com amigos. Estudou cinquenta por cento da vida escolar na escola pública.

⁸⁶ Fathia mora com os pais, sendo que sua mãe é técnica de informática e eletrônica. Sua família é de Curitiba. Ela gosta de música, conversar com amigos e navegar na internet. Estudou toda a sua vida na escola pública.

conhecer os detalhes de como as coisas surgem no passado. Afirmou também que o conhecimento se desenvolve somente quando tem como base o aprendizado histórico. Já Beatriz⁸⁷ compreendeu que conhecer o passado é mais relevante do que pensá-lo a partir da cultura escolar (“estudar uma matéria por obrigação”). Essa estudante valoriza aprender História independente das coações da escola. Ilíria⁸⁸ concordou com a interpretação de Fathia, quando indica, que através dos detalhes pode conhecer tudo o que aconteceu. A diferença é que ela crê ser possível conhecer todos os detalhes do passado. No entanto, essas ideais ganham sentido quando se é levada em consideração a resposta de Viola⁸⁹. Isto porque essa jovem internaliza o conhecimento histórico, tomando-o como o maior princípio de orientação para a sua vida prática, inclusive em relação com a natureza, a sua natureza: mental e física; a subjetivação máxima de sua identidade histórica.

Essas quatro jovens demonstraram uma lógica de ação em relação à História fundamentada na subjetivação. Isto porque, conforme François Dubet (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 79-83) a lógica da subjetivação está relacionada às afinidades e aos pertencimentos dos sujeitos, que tendem a superar os papéis sociais delimitados pela cultura escolar como revelou a jovem maranhense. Também Rüsen (2007, p. 102-102) defende que esta forma de subjetivação é um dos elementos para a compreensão da intersubjetividade se articular com as relações de totalidade e práxis social.

3.2.4 HISTÓRIA COMO ORIENTAÇÃO PARA O PRESENTE

A relação do conhecimento histórico com as experiências do presente também foi uma das categorias que mobilizou as justificativas dos jovens. Assim os jovens as expressaram:

⁸⁷ Beatriz habita com os pais, sendo que sua mãe é dona de casa e seu pai é lavrador. Sua família é natural de São João dos Patos. Ela aprecia música, TV, livros e revistas e conversar com amigos. Sempre estudou na escola pública.

⁸⁸ Ilíria mora com os pais e sua mãe é manicure e pedicure. Sua família veio de Vitória, capital do Espírito Santo. Ela gosta de livros e revistas, música, histórias em quadrinhos, TV e esporte. Sempre estudou na escola pública.

⁸⁹ Viola habita com seus pais e avós de modo que seu pai é dono de uma alfaiataria e sua mãe foi gerente de bar-restaurante já fechado. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela gosta de cinema, livros e revistas, TV, conversar com amigos e, nas suas palavras, “sair com o baby”. Estudou totalmente na rede pública.

“A História é algo para a minha vida, pois em qualquer teste que eu precise fazer vai envolver a história. Cada matéria tem sua característica; nem uma é igual a outra, da mesma forma que a história tem grande valor” (Susana – 16 anos – Três Lagoas).

“É mais importante porque na maioria dos vestibulares você tem que ter uma base de história. E a menos importante porque não é igual às outras disciplinas” (Tom – 15 anos – Três Lagoas).

As respostas de Susana⁹⁰ e Tom⁹¹ apontaram para a ideia de que o conhecimento histórico é útil somente para passar no vestibular e não pode mudar a sua vida. Esses jovens compreendem que a História é um conhecimento a ser usado para determinada finalidade social do presente: “pois em qualquer teste que eu precise fazer vai envolver a história” ou “na maioria dos vestibulares você tem que ter uma base de história”. Estas respostas revelam uma concepção prática do passado, que, segundo o historiador inglês W. H. Walsh (1978: 107) e o historiador Michael Oakeshott (2003: 60), predomina nas correntes céticas da História, em relação à possibilidade de conhecer o passado. Isto porque o presente, nesta concepção, determina qual passado escolher para um fim prático. Bodo von Borries (2011, p. 285-286) também afirma que os testes contribuem pouco para desenvolver a identidade histórica dos jovens, impedindo o desenvolvimento das operações mentais da consciência histórica, a não ser formas restritivas de memorização; mas considerando a dimensão política da cultura histórica legitimadora, satisfaz politicamente grande parte da sociedade devido o ranqueamento das escolas sustentado por discutíveis sistemas de avaliação.

“1º - É porque ela indica pontos do passado que foram fundamentais para que houvesse, dos pontos de hoje, uma relação com o presente atual. 4º - Porque não se trata só de uma ciência como as outras. Porque todas as outras também tem seu papel de importância, já que conta o acontecido no passado” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

“A mais importante é porque a história nos mostra tudo o que está relacionada com o passado. Oferece-nos a sabedoria de todo o mundo e faz solucionar várias perguntas. E a menos importante é porque, em minha opinião, nenhuma matéria é como as outras. Toda matéria tem um propósito para a vida” (Mariam – 16 anos – Curitiba).

⁹⁰ Susana mora com os pais e seu pai trabalha em um departamento de pessoal. Sua família veio de Tocantinópolis, no estado de Tocantins. Ela gosta de livros e revistas, música e conversar com os amigos. Estudou a maior parte do tempo em escolas públicas.

⁹¹ Tom mora com seus pais, e sua família veio de Tupi Paulista, no estado de São Paulo. Ele gosta de cinema, histórias em quadrinhos, livros, revistas, música, TV, esporte, games, conversar com amigos e navegar na internet. Sempre estudou na escola pública.

As respostas de Mariam⁹² e Conrado⁹³ indicaram que nem todos os jovens defendem uma concepção presentista da História e apontam para funções epistemológicas do conhecimento histórico. O jovem de São João dos Patos afirmou que existem pontos de contato entre o passado e o presente e que a História tem como funções explicitar esses pontos. A jovem curitibana defendeu que a História fornece “a sabedoria de todo o mundo e faz solucionar várias perguntas” apontando para a ideia de que se busca no passado respostas para questões formuladas no presente.

“A mais importante é a que afirma que a história se relaciona com o passado, pois é a partir do passado que criamos a sociedade onde vivemos. E a menos importante é que esta é uma ciência como as outras, pois nenhum conhecimento é em vão” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“Para mim o mais importante é classificar a história como uma ciência que se relaciona com o passado, pois tudo o que se vê formado hoje, tanto na parte social, cultural, política como econômica, deve-se aos acontecimentos históricos do passado. Por isso, a história não é como as outras ciências que estudei” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“Eu escolhi a opção “dois”, pois, em minha opinião, a história é um conhecimento que faz parte de nossas vidas, pois ela conta as nossas origens e nosso presente. A história enriquece conhecimento, descobertas, fé, curiosidade, presente e origens. Ela torna os acontecimentos do presente e do passado concretos e reais. A terceira opção é menos importante: eu não concordo. A história não só conta (*sobre*) o passado, mas também (*sobre*) o presente” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

Mafalda⁹⁴ e Bardolfo⁹⁵ defenderam que a História auxilia na vida prática, por meio do conhecimento do passado, e da criação da sociedade em que vivem. O jovem sul-mato-grossense afirmou, ainda, que foram os acontecimentos do passado que formaram as dimensões social, política, econômica e cultural do mundo da vida prática. Já Alexandra⁹⁶, defende este ponto de vista de uma forma mais sutil, pois, para ela a História, é parte

⁹² Mariam mora com os avós, sendo que seu avô é funcionário público aposentado e sua avó é dona de casa. Sua família é de Curitiba e esta jovem gosta de música, TV, esportes, conversar com amigos e navegar na internet. Estudou toda sua vida na rede pública.

⁹³ Conrado habita com os pais, o pai é lavrador e a mãe é dona de casa. Sua família veio de São João dos Patos. Ele aprecia música, histórias em quadrinhos e TV. Sempre estudou na escola pública.

⁹⁴ Mafalda reside com seus pais, a mãe e a irmã são caixas operadoras e seu pai é autônomo. Sua família é de Curitiba. Ela gosta de livros e revistas, música, TV e internet. Sempre estudou na escola pública.

⁹⁵ Bardolfo habita com seus pais, o pai é repositor de supermercado. Sua família é de Três Lagoas. Ele gosta de ler livros e revistas e sempre estudou em escolas públicas.

⁹⁶ Alexandra mora com os avós que são comerciantes. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia ler livros e revistas, ouvir música e assistir TV. Estudou toda a sua vida na rede pública.

constituente da vida prática, devido ao seu poder de narrar sobre as origens e sobre o presente simultaneamente, e é isso que “torna os acontecimentos do presente e do passado concretos e reais”. Ela vai mais longe, ao afirmar que a especificidade da História em relação aos outros conhecimentos está no fato de que ela narra, tanto sobre o passado, como sobre o presente.

É muito importante compreender que a relação com o passado, defendida por estes jovens está ligada à significação histórica por meio de normas e valores, tal como afirmavam os historiadores William Dray (1969, 61-62) e Jörn Rüsen (2001, 88-89), os quais defendem que um dos critérios de plausibilidade da História é o juízo de valor que, mediado pela evidência e as experiências do passado, constroem a significação das narrativas históricas.

3.2.5 O PASSADO COMO MEMÓRIA HISTÓRICA

A relação entre o passado e a memória histórica foi outra forma utilizada pelos jovens para justificar suas escolhas. É também muito forte o sentido de pertencimento desenvolvido pela memória histórica revelado por palavras como “nós”, “nossos”, etc. A esse respeito os jovens responderam:

“A mais importante é porque a história está relacionada com o passado da comunidade. E nós ficaremos conhecendo mais o que aconteceu. A menos importante é porque a história é muito importante para nós por mostrar o que aconteceu no lugar aonde nós vivemos” (Diana – 16 anos – São João dos Patos).

“Com a história conhecemos o passado do mundo e vemos também gerações de várias famílias. Com isso é um conhecimento importante” (Sicínio – 17 anos – Vitória da conquista).

“Porque a História é importante para nos lembrarmos do passado e como eram as leis do passado e seu povo” (Nicanor – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Sendo a mais importante é saber com você a história e como seria se não tivesse uma família para morar. Estudando na rede pública estou aprendendo do mesmo jeito que poderia aprender em outras redes e em outras escolas” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

Estes jovens relacionaram o passado com a memória de suas comunidades, de várias gerações de famílias ou mesmo do seu povo. Diana⁹⁷, ao afirmar que a História mostra “o que aconteceu no lugar aonde nós

⁹⁷ Diana mora com os pais que são agricultores. Sua família é de São João dos Patos. Ela aprecia música, TV, livros e revistas, além de conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

vivemos”, compreendeu que a memória histórica pode revelar aspectos da sua identidade. Nicanor⁹⁸ indicou a relevância da rememoração do passado para compreender como eram as leis de seu povo. Rosália⁹⁹ refletiu sobre a importância da família e da escola para mobilizar a seu pensamento histórico. Inclusive, a preocupação com a perda da família, pode estar ligada à memória daquelas pessoas que não possuem essa instituição como base para a sua vida. Esses jovens, conforme aponta Rüsen (2009, p. 8) revelaram a possibilidade da superação dos limites de compreensão da vida do sujeito, por meio da rememoração histórica, ao trazer para o presente uma realidade do passado não vivida por eles.

“‘Uma ciência que se relaciona com o passado’ é a mais importante porque a história se relaciona bastante com o nosso passado, pois é um conteúdo que aborda a história da humanidade, e a menos importante é ‘uma ciência como as outras’, porque todas são consideradas importantes” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

“A história não é uma ciência como as outras. Através dela temos o conhecimento de como nossos antepassados viviam; como eram suas culturas. Descobrimos como foi a descoberta do nosso Brasil e como os povos se relacionavam. Por isso a história é importante para as nossas vidas” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

Já Margrette¹⁰⁰ e Judite¹⁰¹ apontaram uma relação da memória histórica com a totalidade, seja por meio da vinculação de seus passados com “um conteúdo que aborda a história da humanidade”, ou com fatos como “a descoberta do nosso Brasil” e de “como os povos se relacionam”. Para Rüsen (2007, p. 99-100), a totalidade é uma categoria fundamental para o entendimento da orientação para o agir na vida humana prática. A formação histórica como totalidade é construída quando os sujeitos “dominam o contexto de suas circunstâncias e condições” historicamente situadas no tempo. Esses jovens, portanto, mobilizam ideias ligadas à intersubjetividade, na medida em que é o critério que permite uma capacidade de generalização de normas,

⁹⁸ Nicanor mora com os pais, sua mãe é pasteleira e sua irmã é técnica em enfermagem. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de cinema, música, TV, games e conversar com os amigos. Sempre estudou em escola pública.

⁹⁹ Rosália reside com seus pais que são aposentados. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela gosta de música e conversar com os amigos. Sempre estudou na rede pública.

¹⁰⁰ Margrette mora com seus pais, a mãe é coordenadora e o pai lavrador. Sua família é de São João dos Patos. Ela gosta de livros e revistas, música e conversar com os amigos. Sempre estudou na rede pública.

¹⁰¹ Judite habita com seu esposo e seus filhos, ele é designer gráfico e arte finalista. Sua família tem origem tanto em Três Lagoas como em Bauru, no interior de São Paulo. Ela gosta de livros e revistas, música TV, games, conversar com os amigos e navegar na internet. Sempre estudou na escola pública.

ampliam perspectivas possibilitando que os sujeitos produzam as histórias baseadas em referenciais de orientação no tempo.

“Agora você me pegou. Eu não acho que a História seja uma ciência, mas eu gosto e acho importante refletir sobre o passado, pois hoje nossas vidas são determinadas pelas ações das gerações anteriores. No entanto, supondo que eu considere a História como uma ciência, ela não seria como as outras, já que dentro da História você acaba estudando as outras ciências” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

“1- A mais importante porque é a ciência que relaciona você com o passado e, através disso, faz você viver aquele conhecimento. 4- A menos importante, porque estudar história não é estudar como as outras não” (Aubrey – 16 anos – Vitória da Conquista).

Creio que essas duas jovens apresentaram, cada uma a sua maneira, uma interpretação da História a partir das ideias de intersubjetividade e de autoconhecimento. Aubrey¹⁰² defendeu claramente uma relação de empatia histórica com o passado, pois afirmou que a História “faz você viver aquele acontecimento” do passado. Inclusive a empatia, para ela, é um modo de relação com o passado. Já a resposta de Latifa¹⁰³ é mais complexa, pois ela discorda da cientificidade da História, mas reconhece o valor desse conhecimento para “refletir sobre o passado” porque “ações das gerações anteriores” determinam seu modo de agir no presente. Essa jovem dá importância à continuidade do fluxo temporal, que delimita a sua identidade histórica. A jovem curitibana também afirmou que a especificidade do conhecimento histórico está em abordar todas as outras formas de saber.

Para Rüsen (2007, p. 106-110), o autoconhecimento ocorre como um processo de formação e de libertação autocrítica como uma “chance de reconhecimento do outro”. A formação histórica permite a superação, por esses jovens, das coerções oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica dominante. A empatia possibilita a esses jovens interiorizar as experiências do passado do outro, e situar a si mesmos na multiplicidade dos modos de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” fazendo,

¹⁰² Aubrey mora com os avós, sendo que seu avô é vendedor. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia cinema, música, internet, TV e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁰³ Latifa reside com os pais que são balconistas e trabalham com tele vendas em uma livraria da cidade. Sua família é de Curitiba. Ela aprecia cinema, livros e revistas, música, TV, esporte, games e internet. Sempre estudou em escola pública.

com isso, de sua consciência histórica a forma de pensamento mais profunda de si mesmos.

3.2.6 O PASSADO COMO ORIENTAÇÃO PARA O PRESENTE E O FUTURO

Também surgiram estudantes que conseguiram construir um sentido de orientação para a vida prática a partir da continuidade do fluxo entre passado, presente e futuro. Eis as repostas desses jovens.

“Porque a história narra só o passado, o presente e o futuro” (Aarão – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Uma ciência que se relaciona com o passado”, pois o passado sempre vai estar presente para que seja explorado. O saber sobre o passado também pode ajudar a contribuir para um futuro. A História não deixa de ser uma ciência, mas ela mostra o passado de todas as coisas, as outras (ciências) não!” (Haroldo – 17 anos – Três Lagoas).

Em sua justificativa Aarão¹⁰⁴ apontou a existência da estrutura narrativa da História que organiza o fluxo temporal entre passado, presente e futuro. Já Haroldo¹⁰⁵ indicou que o conhecimento da realidade do passado possibilita a compreensão do futuro. Esse jovem revelou que a especificidade da História em relação com as outras ciências, está em retratar o passado de todas as coisas. Por causa disso, aparentemente, este jovem apresenta uma concepção tradicional do fluxo narrativo.

“Como todos sabem a história é uma ciência que conta como o passado aconteceu... Acontecimentos que marcaram no decorrer. É um conhecimento importante para a nossa vida porque podemos reutilizá-lo no futuro” (Isaac - 15 anos – São João dos Patos).

Esse jovem de São João dos Patos¹⁰⁶ compreendeu que o sentido de orientação no tempo está ligado à compreensão do processo histórico. É nesse sentido que é possível a expressão de Isaac “acontecimentos que marcaram

¹⁰⁴ Aarão reside com seus pais que são trabalhadores rurais. São naturais de Vitória da Conquista. Ele gosta de música, TV, esporte, games, internet e conversar com os amigos. Estudou toda a sua vida na escola pública.

¹⁰⁵ Haroldo mora com os pais, seu pai é mestre de obras e sua mãe é diarista. Não revelou sua origem. Ele gosta de cinema, livros e revistas, música, TV, games, internet e aprecia muito dormir. Estudou a maior parte de sua vida na rede pública.

¹⁰⁶ Isaac habita com os pais, sua mãe é professora. Sua família veio de São João dos Patos. Ele gosta de livros e revistas, TV, esporte, games e internet. Sempre estudou na escola pública.

no decorrer”, pois, apesar de apontar uma concepção pragmática da História ele a entende como uma continuidade de fluxo temporal, reconhecendo que ela pode ajudar no futuro.

“Ela é importante porque como eu vou viver o futuro sem conhecer o passado e suas histórias?! Eu classifiquei como a menos importante a 1ª opção, pois a história não é só uma ciência como as outras. É muito mais que isso” (Horácio – 16 anos – Três Lagoas).

“A história é importante na sociedade; todo mundo tem um passado, uma origem. E pra mim não é só uma matéria, mas, sim, alguma coisa que vou levar pro resto da vida” (Irane – 16 anos – Curitiba).

“Para mim o conhecimento é muito importante porque é através dele que podemos seguir em frente. E é sempre bom saber do passado, afinal foi ele que nos proporcionou o futuro e o passado de certa forma. É uma ciência realmente como as outras que eu estudei porque me trouxe muito conhecimento” (Salma – 17 anos – São João dos Patos).

Todos esses jovens têm em comum a defesa de que o fluxo temporal narrativo entre passado, presente e futuro está ligado à formação da sua identidade histórica, ou seja, que a História diz respeito a esses sujeitos. É notável o valor atribuído pelo jovem de Três Lagoas¹⁰⁷, ele percebe a dificuldade de saber como seria sua vida no futuro sem o sentido de orientação temporal propiciado pelas narrativas sobre o passado. Horácio reforça essa ideia ao afirmar que a História é algo maior que as outras ciências. Irane¹⁰⁸, de Curitiba, também é enfática sobre a sua compreensão de que conhecimento histórico estará entranhado em seu ser por toda a sua vida. Seguindo a mesma ideia dos jovens anteriores, Salma¹⁰⁹ defende que a História possibilita ao sujeito “seguir em frente”, de modo que, para ela, o conhecimento do passado abre espaço para as perspectivas de futuro e um novo entendimento sobre o mesmo passado. É importante destacar que para esses jovens o futuro é uma dimensão temporal definidora de suas identidades históricas e é um elemento estrutural do seu processo de autoconhecimento. O filósofo György Lukács

¹⁰⁷ Horácio mora com os pais, sua mãe é vendedora e seu pai é administrador. Sua família veio do Ceará e de Dourados, no interior do Mato Grosso do Sul. Ele gosta de música, TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁰⁸ Irane reside com os pais, os quais, segundo ela, não trabalham. Sua família é de Curitiba. Ela aprecia cinema, livros e revistas, música e conversar com amigos.

¹⁰⁹ Salma habita com os pais, sua mãe é dona de casa e seu pai é vaqueiro e veio do Piauí. Ela aprecia música, história em quadrinhos, TV, esporte, internet e conversar com amigos. Estudou toda a sua vida na escola pública.

(2003, p. 436-437) defendia que todo conhecimento histórico é autoconhecimento, na medida em que o passado é explicitado durante a autocrítica do presente, que só pode ser realizada dinamicamente em vistas de uma criação ativa aberta para o novo, o futuro já em gestação. Essa abertura criativa se fundamenta na mudança temporal como fundamento da compreensão histórica.

3.2.7 HISTÓRIA COMO MUDANÇA

Uma percepção do processo histórico é explicitada pela concepção dos jovens que mobilizaram a ideia de mudança histórica. Eis suas respostas:

“4º - Pois a história não é uma ciência como as que você estuda, pois ela muda... 1º - Pois é uma ciência que se relaciona com o passado e conta sobre ele” (Adelaide – 16 anos – São João dos Patos).

“A história é uma disciplina que envolve passado, presente e futuro. Por isso nos ensina como aconteceu e, junto com a ciência, o que irá acontecer. É muito importante, pois nos deixa bem informados. E muda constantemente, de acordo com a época e seus acontecimentos” (Martha – 17 anos – São João dos Patos).

Adelaide¹¹⁰ defende a distinção entre a História e as outras ciências está na mudança, fundamenta nas narrativas sobre o passado. Já Martha¹¹¹ defende que o conhecimento histórico é caracterizado pela mudança, pois é produzido em diferentes contextos temporais. Também expressou o seu entendimento sobre o que é a história como processo de conhecimento. Para ela a dimensão cognitiva da cultura histórica determina as perspectivas de futuro: pois a História “nos ensina como aconteceu, e junto com a ciência, o que irá acontecer”. Sua resposta sintetiza uma representação de continuidade mobilizadora das memórias relacionadas às perspectivas de mudança nas experiências do passado, vinculando-as aos projetos de futuro. Com isso, segundo Rüsen (2001, 64-65), essa concepção possibilita uma unidade de sentido de orientação no tempo para a vida humana prática.

¹¹⁰ Adelaide mora com seus pais, a mãe é dona de casa e o pai é gari. São naturais de São João dos Patos. Ela aprecia música e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹¹¹ Martha reside com seus pais, sua mãe é dona de casa. Afirmou que sua família veio do interior próximo a São João dos Patos. Ela gosta de livros e revistas, música, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

As ideias históricas desses jovens nos ajudam a compreender que as suas concepções sobre a História são muito similares às dos professores historiadores. A diferença está no grau de complexidade, que é fornecido pelas formas de operar metodicamente com o passado, a partir de critérios de objetividade da ciência histórica. Minha investigação indica que estes critérios de cientificidade da História, que estes profissionais devem dominar, podem fornecer caminhos para que os jovens estudantes do ensino médio possam construir narrativas históricas complexas e sofisticadas e que considerem a sua identidade, modos de agir e pensar históricos.

Com isso, os dados empíricos produzidos por determinados jovens estudantes de ensino médio a partir da manifestação da cultura jovem e da cultura histórica, no âmbito da cultura escolar, dizem respeito as respostas que dinamizaram a teoria de tal forma que permitiram a mim compreender o modo como esses sujeitos leem as histórias em quadrinhos. Poderia haver alguma ruptura na relação entre a empiria e os pressupostos da teoria da consciência histórica, mais isso não aconteceu. Isso porque encontrei evidências da existência de múltiplas possibilidades de estruturação do pensamento histórico dos estudantes. Dentre elas, foi possível entender que a cultura jovem conduz, quando confrontada com as histórias em quadrinhos, às operações mentais da consciência histórica. Essas operações são a experiência histórica, a interpretação histórica e a orientação histórica. No próximo capítulo veremos que elas me propiciaram a organização de novas categorias históricas a elas relacionadas.

CAPÍTULO 4 CULTURA JOVEM, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E CULTURA HISTÓRICA

Ao sistematizar os dados empíricos pelas categorias encontradas na relação estabelecida pelos jovens com o conhecimento histórico pretendo, neste capítulo, investigar as histórias em quadrinhos como um artefato relacionado à cultura jovem vinculado à cultura histórica, inserido na cultura escolar. Dessa relação, foi possível construir categorias ligadas às operações mentais da consciência histórica. Para isso, foi analisada a segunda parte do instrumento de investigação aplicado aos jovens estudantes do ensino médio.

Este capítulo foi estruturado em dois momentos importantes para o entendimento das relações entre a cultura jovem, as histórias em quadrinhos e a cultura histórica:

- a) No primeiro momento busquei compreender como as histórias em quadrinhos estão inseridas no contexto da cultura jovem, a partir da compreensão de que as narrativas históricas gráficas (FRONZA, 2007) são um artefato ligado à dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 2007 e 2009). Ao considerar a dimensão estética das narrativas históricas gráficas retomei os seus limites e possibilidades em relação às ideias de verdade e intersubjetividade, por meio da teoria dos quadrinhos (EISNER, 1999, 2005; MCCLOUD, 2005, 2006; BAKHTIN, 2000; CARRIER, 2000).
- b) No segundo momento desenvolvi a análise da segunda parte do instrumento de investigação. As respostas dos jovens referentes a relação entre a cultura juvenil, expressas nos quadrinhos, e a cultura escolar permitiram que eu construísse categorias pautadas nas operações mentais e nas estratégias estética, cognitiva e ético-políticas da consciência histórica.

Orientei esses momentos tomando por base a mesma questão investigativa presente no capítulo 3. Perguntei sobre os critérios de sentido que os jovens estruturam considerando a relação entre a história escolar e as

histórias em quadrinhos, entendidas como artefatos da cultura histórica de uma comunidade.

4.1 A CULTURA JOVEM E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: EM BUSCA DO CAMINHO DO NARRAR HISTORICAMENTE

Creio que a relação entre a cultura juvenil, enquanto uma cultura relacional, e as histórias em quadrinhos pode ser estruturada pela categoria de cultura histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2007, p. 121, 2009, p. 1-3). A cultura histórica está relacionada aos fenômenos ligados ao “papel da memória histórica no espaço público” e, portanto, ao campo das possibilidades de racionalidade do pensamento histórico na vida humana prática. Ela põe a história em um horizonte criador de uma unidade de “novas estruturas complexas” relacionadas às várias áreas e estratégias da memória histórica, onde a aprendizagem escolar, a investigação acadêmica, os monumentos, museus e outras instituições são aproximados de um modo comum ao passado. Nesse sentido, a cultura histórica estrutura às expressões de uma unidade de consciência às estratégias científicas, às formas da criação artística, à educação, à luta pelo poder ligados aos procedimentos da memória histórica pública. Essa “unidade global da memória histórica” sintetiza e integra as funções da legitimação, da crítica, do ensino, do entretenimento, das imagens e dos mais variados modos de rememorar o passado. Portanto, a cultura histórica é o espaço da interpretação do mundo e de si mesmo, onde se efetivam as operações mentais da consciência histórica.

A consciência histórica é expressa por meio de uma particularidade: a memória histórica, a qual é uma operação mental relacionada à forma como o sujeito atualiza seu próprio passado no presente. É o caráter auto-referencial da memória autobiográfica. Mas esse marco autobiográfico só pode ser superado de duas maneiras. Uma por meio de quadros interpretativos da continuidade do tempo que abarca o passado, o presente e o futuro. A outra maneira é a superação das fronteiras da temporalidade da vida do sujeito por meio da rememoração histórica ao trazer para o presente uma realidade do passado não vivida pelo jovem. Isso com vistas a compreender a si mesmo por meio de uma orientação de sentido para a vida prática voltada para o confronto

identitário com o outro. A forma como é desenvolvida a rememoração histórica se dá por meio de uma operação mental que articula a objetividade empírica do conhecimento histórico com a significação normativa dos valores humanos: “ato de contar histórias”. A plausibilidade narrativa ligada à consciência histórica transforma o procedimento mental da rememoração histórica em formas de narrar a História. Toda memória histórica contém, ao menos em princípio, elementos narrativos que valoram o tempo: as imagens e os símbolos, as quais iluminam e mobilizam a atividade rememorativa da consciência histórica (RÜSEN, 2009, p. 8-9).

Sob esse aspecto as histórias em quadrinhos podem ser consideradas como artefatos da cultura histórica, que têm estreitos laços com a cultura juvenil. Ao tematizar as experiências do passado de um modo estético, as narrativas gráficas desenvolvem no jovem uma capacidade rememorativa na consciência histórica.

Tematizar essa operação mental da consciência histórica significa configurar sentidos de orientação por meio de três dimensões: a estética, a política e a cognitiva. Como será analisada durante a investigação dos dados empíricos fornecidos pelos jovens pesquisados, a dimensão estética mobilizou procedimentos cognitivos, quando estes sujeitos foram confrontados com duas histórias em quadrinhos com versões distintas sobre o mesmo tema histórico. O caráter histórico da cultura histórica tende a estar em conflito com a sua dimensão estética em uma obra de arte narrativa, na medida em que ela se liberta das forças da imaginação, as quais, se não forem moderadas pela dimensão cognitiva, enfraquecem a potencialidade da práxis na vida, ao focar somente aspectos ficcionais. O importante, nesse caso, é ter em mente que Rüsen (2009, p. 13-15) questiona não necessariamente como o histórico está na estética, mas como o passado tornado presente — a História — é estetizado, por exemplo, pelas histórias em quadrinhos. Isto é, o trabalho rememorativo neste artefato é predominantemente estético, em que pese o fato de que as narrativas gráficas que investigo serem regulados por normas e significados pautados em modelos de interpretação científicos. O que define o caráter estético dessas histórias gráficas é seu processo de criação linguística e imagética como uma “manifestação cultural da memória histórica”.

A eficácia da função estética para a formação das operações mentais da consciência histórica está relacionada ao fato de que seu valor formal, a beleza, se materializa através da percepção sensitiva. No caso das histórias em quadrinhos, todos os sentidos do leitor se concentram em um só: a visão, a qual mobiliza uma “força imaginativa” capaz de demarcar perspectivas orientadoras para ação na vida prática. É, portanto, criadora de sentidos. A força imaginativa, aliada à consciência da experiência histórica, estrutura a finalidade da função estética da consciência histórica: recuperar o que há de novo no passado, ou seja, fazer vivo o passado renascido pela rememoração histórica no presente. A imaginação histórica só supera a ficcionalidade quando o sentido do real concretiza as forças da consciência com “algo realmente presente”. Com a construção histórica de sentido, iniciada pela imaginação, o passado é transformado em realidade presente, com sentido e significado, com direção e valores. A realidade morta do passado é tornada viva pela “vitalidade do sentido e do significado” e operacionaliza o conteúdo da experiência na força interpretativa geradora de um fio condutor das “orientações culturais da práxis vital humana” (RÜSEN, 2009, p. 15, 17).

Nesse sentido, as considerações do educador George Snyders se aproximam com as de Jörn Rüsen. Para Snyders (1988, p. 31-33), a cultura juvenil, através, por exemplo, das histórias em quadrinhos, refere-se ao que é imerso na modernidade e apreende o mundo no presente, mesmo quando a sua temática se relaciona com ações e acontecimentos do passado. Neste mundo, interligam-se provocações constantes para que o sujeito se mantenha atualizado, permitindo uma renovação constante de si. As histórias em quadrinhos são “fio condutor” para os jovens, pois tornam a complexidade do mundo assimilável. A história que lhes é apresentada possui uma coerência previsível, com um início, um desenvolvimento e um fim, ao contrário do que ocorre com as inconclusões e as incertezas da vida dos jovens. Para Snyders, a “originalidade positiva” desta função estética da cultura juvenil é que ela participa da vida dos sujeitos, integrando-se em seu cotidiano e possibilitando uma comunicação com o íntimo dos seres humanos.

Os sujeitos procuram nas histórias em quadrinhos, não só o divertimento como evasão de seus problemas e dores, mas sim a felicidade em aprender coisas que as ajudarão em sua vida cotidiana, tais como no seu

comportamento em relação a determinadas situações ou a condução de sua vida amorosa, entre outros. Por meio dessas narrativas gráficas, os jovens também entendem, que para serem felizes, inevitavelmente, devem passar por duras provas, como acontece com seus heróis. Outra grande alegria proporcionada pelos artefatos da cultura de massa é o sentimento que os sujeitos têm de que estão unidos a um imenso público comum e, portanto, a uma estrutura de sentimentos. Torcer juntos e participar dos mesmos acontecimentos esclarece a existência de uma “interdependência humana” e universal. Estes artefatos da cultura histórica permitem aos jovens conversarem sobre algo que lhes é comum e emociona, podendo desenvolver o valor intersubjetivo da igualdade humana.

Para a formação histórica dos jovens, a dimensão estética da cultura histórica diz respeito, portanto, ao princípio da originalidade e da indispensabilidade da arte como formas de compreensão humana de si mesmos e do mundo. Isso lhes permite dar sentido as suas carências de orientação. Portanto, essa formação tem como tarefa reconhecer e valorizar as estratégias estéticas mobilizadas pelos jovens, quando interpretam as experiências do passado. A capacidade imaginativa da cultura juvenil deve se relacionar livremente com essas experiências históricas.

Segundo Rüsen (2007, p. 132-134), a estética filosófica apontava que a “faculdade representativa” é um elemento fundamental da liberdade humana. A arte, mobilizada pelas operações rememorativas da consciência histórica fornece vivacidade às manifestações da cultura histórica, tais como os monumentos, o romance, os dramas históricos e as narrativas históricas gráficas. Por isso, a dimensão estética da cultura histórica articula o ir além em relação às circunstâncias da vida e ao ocorrido no passado; a arte na História é “fonte de sentido” que viabiliza o “salto” para o meta-histórico, para as categorias de sentido que estruturam e delimitam o pensamento histórico; são, com isso, o limite da razão na História.

Como foi visto no capítulo um, para o filósofo György Lukács (2003, p. 454-458), somente a consciência histórica da mudança pode levar ao “salto do reino da necessidade para o reino da liberdade”. Esse conceito de salto se refere ao “sentido social” e suas finalidades no processo de desenvolvimento

da consciência humana no tempo. O salto revela sempre uma orientação de sentido do novo na vida prática (LUKÁCS, 2003, p. 454-458).

A dimensão estética de artefatos da cultura histórica nas narrativas histórias gráficas, que é o objeto desta tese, possibilita um salto nos modos de mobilizar as operações mentais da consciência histórica.

Nesse sentido, é importante levar em consideração quais são os elementos estéticos próprios à natureza das histórias em quadrinhos, que possibilitam o salto mobilizador das operações narrativas da consciência histórica nos jovens.

A primeira definição é que os quadrinhos são artefatos da cultura histórica. Para o sociólogo inglês Raymond Williams (1979, p. 162-163), toda obra de arte é um artefato cultural na medida em que a sua materialidade é a “materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos” que a partir da mediação social constituída vai além da “produção de mercadorias” e da “experiência comum” que os sujeitos têm com esse objeto, isto porque a “produção cultural material” possui uma história ligada às formações sociais em que estão inseridas. Esse fenômeno tornou-se evidente com o surgimento de novas “formas materiais de dramatização e narrativa” baseadas em tecnologias como o cinema, o rádio, a televisão e as histórias em quadrinhos, as quais trazem novos problemas no campo de sua estrutura formal e sua forma de mediação social, “mas também novas relações de trabalho” ligadas a essas tecnologias complexas. Sobre esses aspectos, a produção e mediação dos artefatos culturais devem ser consideradas como práticas sociais.

O quadrinista estadunidense Scott McCloud (2006, p. 93-94) também compreende que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais na medida em que toda obra de arte o é. Entretanto, ao citar a obra **Para ler o Pato Donald** (DORFMAN; MATTELART, 1977), McCloud aponta para o perigo de que, em certas análises culturais, os quadrinhos sejam condicionados somente por concepções ideológicas que podem ignorar o valor intrínseco dessa arte e o caráter criativo que os autores imprimem nela. Por isso, abordagens ligadas a artefatos culturais, tais como as histórias em quadrinhos, devem valorizar também a “análise das propriedades **formais** de obras **existentes**”, os projetos de arquivamento, de catalogação e de pesquisas históricas e, principalmente, o

“estudo das **propriedades** (...) da **forma em si**”, ou seja, a análise dos elementos ligados à natureza estrutural das histórias em quadrinhos¹¹².

Acredito que os teóricos dos quadrinhos podem fornecer algumas respostas. Para analisar a especificidade deste artefato da cultura histórica foram utilizadas as análises dos teóricos dos quadrinhos estadunidenses Will Eisner (1999; 2005) e Scott McCloud (2005; 2006) e do filósofo da estética David Carrier (2000). As considerações teóricas destes autores possuem uma importância vital para que se compreenda as respostas produzidas pelos jovens alunos, quando da aplicação do instrumento de investigação desta pesquisa. Também são fundamentais para que se entenda como os quadrinhos são trabalhados pelos livros didáticos de História.

O quadrinista estadunidense Will Eisner (1999, p. 5) propôs o primeiro estudo dos elementos estruturais das histórias em quadrinhos realizado por um autor desses artefatos da cultura histórica e defendeu que as histórias em quadrinhos são uma antiga forma de arte e um modo de expressar humano, que se transformaram em tiras e revistas em quadrinhos, lidas amplamente, que se firmaram na cultura popular dos séculos XX e XXI. A esta forma artística ele define como arte sequencial: “uma série de imagens dispostas em seqüência” (EISNER, 2005, p. 10). Este autor se surpreende com o fato de que somente em anos recentes a arte sequencial surgiu como disciplina, ainda que ligada a “criação cinematográfica”, da qual é precursora (EISNER, 1999, p. 5).

Assim, Eisner afirma que sua obra tem como objetivo investigar “a singular estética da Arte Sequencial como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária” que se utiliza da “disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma idéia”. Esta disposição entre figuras e imagens voltadas para a narração, própria da arte sequencial, é o que o quadrinista estadunidense chama de narrativa gráfica¹¹³. Ela deve ser analisada “dentro do quadro de sua aplicação às revistas e às tiras de quadrinhos, onde é universalmente

¹¹² Negritos do autor.

¹¹³ Pode ser construída uma analogia entre ideia de narrativa gráfica e a de uma narrativa histórica gráfica. Isso é possível quando o objeto em questão é uma história em quadrinhos com temas históricos como, por exemplo, **Asterix**. Esta não deixa de ser uma narrativa histórica.

empregada” (EISNER, 1999, p. 5). O autor destaca a importância da relação entre o criador, a linguagem e o público leitor destas narrativas gráficas:

Quando se examina uma obra em quadrinhos como um todo, a disposição dos seus elementos específicos assume a característica de uma linguagem. (...). Desde a primeira aparição dos quadrinhos na imprensa diária, na virada do século [XIX para o XX], essa forma popular de leitura encontrou um público amplo e, em particular, passou a fazer parte da dieta literária inicial da maioria dos jovens. As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo. (EISNER, 1999, p. 5 e 7).

A noção de uma “experiência visual comum” entre os autores e os jovens leitores das histórias em quadrinhos, proposto por Will Eisner, permite uma aproximação com a ideia de cultura comum desenvolvida pelo sociólogo inglês Raymond Williams (2003, p. 53), para quem esses artefatos fazem parte de uma estrutura de sentimentos partilhada pelos jovens. Isto ocorre porque esses autores consideram que a experiência dos sujeitos que participam da produção e da apropriação de um artefato cultural são fundamentais para a análise sócio histórica da estrutura formal do mesmo.

Mas a relação entre palavras e imagens só pode ser tratada como uma analogia, pois, para Eisner, “as histórias em quadrinhos (...) são um meio visual composto de imagens. Apesar das palavras serem um componente vital, a maior dependência para a descrição e narração está em imagens entendidas universalmente, moldadas com a intenção de imitar ou exagerar a realidade”. O resultado desse trabalho pode ser uma ideia construída por elementos gráficos. Mesmo com a visibilidade ligada ao trabalho artístico, Eisner afirma que a narração é o elemento fundamental das histórias em quadrinhos. Sua função é permitir a reação do leitor por meio das imagens (EISNER, 2005, p. 5-6).

Já Scott McCloud (2005, p. 7), considera o conceito de “arte sequencial” proposto por Eisner suficientemente amplo para abarcar a variedade das histórias em quadrinhos. Entretanto, para McCloud, as histórias em quadrinhos necessitam de uma definição mais específica para que sejam demarcadas as características formais próprias a estes artefatos, pois o conceito de arte sequencial pode abarcar também o cinema e os desenhos animados.

Pensando nessas considerações, McCloud define as histórias em quadrinhos como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCCLOUD, 2005, p. 9).

A diferença que existe entre as definições de McCloud e a de Eisner é a ideia da justaposição das imagens, ou seja, estas são adjacentes uma em relação à outra: estão lado a lado em uma sequência deliberada pelo autor e pelo leitor. A expressão “imagens pictóricas e outras” se refere ao fato de que, no Ocidente, mesmo uma palavra escrita, apesar de não ser pictórica — como o são o hieróglifo egípcio e o ideograma chinês —, não deixa de ser uma imagem, um elemento visual. Por fim esta definição também apresenta as funções de uma história em quadrinhos, as quais se referem à transmissão e/ou a apropriação da mensagem pelos sujeitos: o autor e o público leitor (2005, p. 7-9).

Segundo Eisner, para que as histórias em quadrinhos ajam como um artefato mediador entre o narrador e o público é necessário que se aponte uma característica fundamental: a empatia. Ao produzir uma história em quadrinhos, o narrador gráfico deve considerar as experiências culturais de si mesmo e do leitor e utilizá-las como instrumentos que permitam um “contato emocional” entre ambos. Para que haja uma história a ser narrada é necessário um acordo entre narrador gráfico e o leitor, pois o narrador deseja que o público compreenda a sua mensagem e o público espera que o narrador transmita uma mensagem compreensível: “espera-se que o leitor entenda coisas como tempo implícito, espaço, movimento, som e emoções”. Como foi visto no capítulo 1, essa relação intersubjetiva entre autor e interlocutor é o que estrutura a plausibilidade narrativa das histórias.

Por isso, o leitor deve utilizar-se, na leitura de uma história em quadrinhos, do acúmulo de suas experiências culturais vividas. Já, o narrador gráfico deve manter o interesse do leitor permitindo a sua compreensão. Esta só é possível através do diálogo entre o narrador e seu público. Isto porque, as histórias em quadrinhos, objetivamente, não passam de tinta e papel e não possuem em si tempo, espaço, “som, música ou movimento”, gestos ou posturas; quem fornece a interpretação e a concretização desses elementos na narrativa gráfica é o próprio leitor em sua mente de acordo com suas

experiências culturais e históricas e da comunidade em que vive (EISNER, 2005, p. 51-53, 54, 78).

Este diálogo cultural entre narrador e público leitor por meio das histórias em quadrinhos é um dos elementos, além dos mecanismos econômicos fortemente limitadores da indústria cultural, que permitem compreender o porquê do sucesso de revistas de super-heróis, nos Estados Unidos da América, do gaulês Asterix, na Europa, de samurais e de adolescentes e seus relacionamentos amorosos, no Japão e no Ocidente, e da Turma da Mônica, no Brasil e China.

Outro fenômeno fundamental próprio das histórias em quadrinhos ligado à empatia entre narrador gráfico e leitores; aquilo que Scott McCloud (2005, p. 63-67) denomina conclusão ou preenchimento¹¹⁴, ou seja, a capacidade de observar as partes percebendo o todo, referenciado pelas experiências culturais anteriores. Enquanto o fenômeno do preenchimento ocorre de modo inconsciente quando o sujeito vê uma fotografia, um filme no cinema, ou uma novela na televisão, nas histórias em quadrinhos o leitor colabora consciente e voluntariamente e é, portanto, o agente mobilizador da mudança, do tempo e do movimento das imagens. A sarjeta — o espaço em branco entre os quadrinhos — é o “limbo” onde a imaginação recebe duas imagens diferentes, que são transformadas em uma única ideia na consciência do interlocutor. Segundo McCloud (2005, p. 67),

os quadros das histórias fragmentam o tempo e espaço, oferecendo um ritmo recortado de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada. (...). E, já que nossa definição de quadrinhos se baseia na disposição de elementos, então, num sentido bem estrito, quadrinho é conclusão!

O leitor produz uma conclusão deliberada e voluntária entre os quadrinhos. Este é o método de figuração em que as histórias em quadrinhos representam o tempo e o movimento. Além desse artefato cultural depender da exigência de que a mente do leitor preencha as lacunas entre os quadros, os quadrinhos necessitam do sentido da visão do leitor para se apropriar das

¹¹⁴ Sigo a tradução brasileira da obra de McCloud (2005), mas é importante indicar que os conceitos “conclusão” ou “preenchimento”, no original em inglês, referem-se à categoria filosófica de “*induction*”, ou seja, a indução que conduz as experiências empíricas para a formulação de ideias ou teorias-síntese.

experiências narradas. Os balões são dispositivos que representam o som, mas são, antes de tudo, representações visuais. No interior dos quadrinhos, só existem informações visuais; já, entre os quadros “como (...) nenhum dos nossos sentidos é exigido todos os nossos sentidos acabam envolvidos!” (2005, p. 89).

Esse poder cognitivo do preenchimento, analisado por Scott McCloud foi fundamental para que se compreenda como os jovens alunos de Ensino Médio se apropriaram das histórias em quadrinhos, utilizadas no instrumento de investigação aplicado.

É preciso indagar ainda como ocorre o fenômeno de preenchimento dos quadrinhos e qual a relação entre esse conteúdo estético da cultura juvenil e a cultura histórica.

O quadrinista Will Eisner (1999, p. 25-28) pode ter uma resposta para essas questões ao fazer uso do conceito de “*timing*”, ou seja, a percepção do tempo — a vivência humana e sua duração. Para Eisner, na consciência humana, o tempo articula-se com o espaço e com o som, numa composição interdependente, onde “as concepções, ações, movimentos e deslocamentos possuem um significado e são medidos através da percepção que temos da relação entre eles”. Os sujeitos medem e percebem o tempo por meio da memória da experiência. Nas sociedades agrárias, “o movimento do sol, o crescimento da vegetação ou as mudanças de clima” eram empregados “para se medir o tempo visualmente”. Já, a civilização industrial “desenvolveu um dispositivo mecânico, o relógio, para nos ajudar a medir o tempo visualmente”. A medição do tempo está relacionada com a “prática concreta do viver”. É, portanto, um “elemento estrutural essencial” nas histórias em quadrinhos. Elas tornam-se reais quando o *timing* e o tempo fazem parte da composição ativa da criação. Nas narrativas gráficas, “a experiência é expressa por meio do uso de ilusões e símbolos e do seu ordenamento”, tais como a disposição dos quadrinhos e de seus balões. Quando a narrativa gráfica procura representar “a realidade numa cadeia significativa de eventos e conseqüências e, com isso, evocar empatia, a dimensão do tempo é um ingrediente indispensável”.

Segundo McCloud, nas histórias em quadrinhos ocorre uma composição de durações temporais distintas entre os quadros e nos diálogos dispostos nos balões, de maneira que, enquanto os intervalos entre as figuras quadrinizadas

produzem a representação do tempo por meio da conclusão ou preenchimento, as palavras dentro dos balões criam o tempo que representa o som. Contudo, o quadro ou moldura (requadro) das histórias em quadrinhos é um ícone que não têm “significado fixo e absoluto” nem “fluido e maleável”; ele é um tipo de “indicador geral de que o tempo ou o espaço” estão sendo divididos. É o conteúdo do quadro que define a duração do tempo e as dimensões do espaço. O quadro, em si, somente afeta “a experiência da leitura”. Ao ler quadrinhos, o jovem aprende a perceber o tempo espacialmente, pois neles tempo e espaço são a mesma coisa. Isso ocorre de tal modo que não se pode fazer a conversão de um pelo outro, porque num espaço de poucos milímetros uma sequência de quadrinhos pode transportar o leitor de um segundo para outro ou, em outra, viajar por “centenas de milhões de anos”.

Além disso, seguindo o princípio da Teoria da Relatividade de Albert Einstein, a leitura dos quadrinhos está sempre situada no “agora”¹¹⁵. Nas histórias em quadrinhos, o passado é mais do que uma lembrança, e o futuro não é só uma possibilidade: “o passado e o futuro são reais e visíveis”, podem a qualquer momento se tornar o presente ou o agora, já que onde os olhos do leitor estiverem concentrados, ali será o agora sem que o mesmo deixe de se apropriar das imagens circunvizinhas do passado e do futuro (MCCLOUD, 2005, p. 104).

Mas, o que manteria a ordem de leitura dos quadrinhos para não se perder a coerência da narrativa gráfica marcada por um início, um

¹¹⁵ Em um discurso proferido em Kyoto, em 22 de dezembro de 1922, Albert Einstein (OGAWA, *Jap. St. Hist. Sci.*, 1979, pp. 18, 73 *apud* PAIS, 1995, pp. 158-159) se refere desta maneira à Teoria da Relatividade Restrita ou Especial definida em 1905: “(...) Tentei lidar com os problemas na suposição de que as equações de Lorenz concernentes ao elétron seriam válidas também no caso de nosso sistema de coordenadas ser definidos nos corpos em movimento (...). Nessa altura tive certeza de que eram verdadeiras as equações de Maxwell-Lorenz na eletrodinâmica. (...) As relações da chamada invariância da velocidade da luz nos mostram que essas equações deveriam ser válidas também no referencial em movimento. (...) A solução que encontrei envolvia o próprio conceito de tempo, isto é, o tempo não está definido de forma absoluta, mas existe uma ligação inseparável entre o tempo e a velocidade do sinal. (...) A teoria da relatividade restrita estava resolvida.” Essa relação entre as histórias em quadrinhos e a teoria da relatividade é, assim, expressa pelo quadrinista Will Eisner (1999, p. 28): “Albert Einstein, na sua Teoria Especial (Relatividade), diz que o tempo não é absoluto, mas relativo à posição do observador. Em essência, o quadrinho faz desse postulado uma realidade. O ato de enquadrar ou emoldurar a ação (...) estabelece a posição do leitor em relação à cena e indica a duração do evento.” Além disso, esse princípio se realiza nos quadrinhos quando o olhar do leitor é o referencial em movimento. Nas histórias em quadrinhos, o olhar do leitor passeia pelo tempo relativo materializado na sequência de imagens representadas nos quadros.

desenvolvimento e um fim condutor como defendia Georges Snyders (1988, p. 31-33)? Ou o que evitaria a fragmentação da consciência do real tal como ocorre com os vídeos cliques assistidos pelos jovens contemporâneos?

Para McCloud (2006, p. 216-220, 229), tanto a experiência cultural de leitura — que no Ocidente indica que um jovem deve ler da esquerda para a direita e de cima para baixo na forma de uma narrativa — quanto na ideia, explícita ou implícita, de que tanto os narradores gráficos como os leitores têm de que os quadrinhos contêm um mapa temporal e, portanto, sequencial em sua estrutura, permite a esses sujeitos o desenvolvimento da consciência de um sentido da experiência humana no tempo. A natureza do mapa temporal das histórias em quadrinhos é definida, por McCloud, pelo “princípio de que mover-se no tempo é mover-se no espaço” das imagens. A leitura de quadrinhos é profundamente interativa, pois esses artefatos da cultura histórica são uma espécie de natureza morta, mas o ato criativo de ler dinamiza a exploração dessa natureza morta. Este mapa temporal é o elemento que possibilita o preenchimento inferencial dos espaços entre os quadros pelos leitores. É possível, aqui, fazer uma analogia com a ideia de narrativa histórica proposta por Jörn Rüsen (2001, p. 154-155), na qual o conceito de mapa temporal preserva a ideia da constituição de um sentido de orientação do tempo nos quadrinhos. Permite, portanto, definir os quadrinhos com temas históricos como narrativas históricas gráficas.

Também é possível fundamentar esses elementos estruturais dos quadrinhos na perspectiva do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2000, p. 401-402) que, em seu último artigo, afirmava que “a passagem da imagem para o símbolo revela-lhe a *profundidade* e a perspectiva de sentido”, pois a imagem deve ser entendida pelo que é e significa. O conteúdo da imagem transformada em significado se expressa no “encadeamento mediador” do sentido relacionado à ideia de totalidade humana. Para Bakhtin, a imagem com significado manifesta os fenômenos particulares imersos nos “*princípios primários da existência*”.¹¹⁶ No que consiste, então, essa formação de sentido por meio da imagem?

¹¹⁶ Itálico do autor.

A compreensão da imagem realizada no ato da visão é uma descoberta realizada pela elaboração criadora humana. E, com isso, a base da significação e do sentido das imagens se desenvolve a partir do preenchimento, que ocorre entre a rememoração do passado e a presunção da possibilidade de futuro. A rememoração imagética tem como fundamento as experiências que se sucederam, mas a partir de um contexto de um “passado inacabado” em relação dialógica com contextos do presente e com contextos presumidos do futuro.

É sobre esse aspecto que as histórias em quadrinhos se revelam como uma expressão da cultura juvenil no interior da cultura histórica. Segundo o filósofo da estética David Carrier (2000, p. 73), seguindo as ideias do filósofo da História Arthur C. Danto (2007, p. 342, 343), a narrativa em sequência dos quadrinhos segue a estrutura da consciência histórica. Isto porque a consciência do presente, que é entendida como um dos momentos de uma sequência temporal contínua (não necessariamente linear), diz respeito à compreensão de que o futuro é um elemento do passado do sujeito, e a narrativa histórica é estruturadora do presente no fluxo entre seu futuro e o seu passado.

Para Danto (2007), a explicação histórica se constitui pela conexão argumentativa e narrativa de diferentes momentos. Ela narra como o mundo se transforma no tempo. De maneira análoga, para Carrier (2000, p. 14), as narrativas históricas visuais também conectam dois momentos distintos representados por cada quadro. No entanto, sua argumentação é constituída na articulação estética entre enunciados escritos e imagens simbólicas ou realistas, que produzem a possibilidade do narrar.

A partir dessas considerações compreendo que: 1) por meio da teoria dos quadrinhos, as histórias em quadrinhos com temas históricos são em si narrativas históricas gráficas, portanto narrativas históricas esteticamente estruturadas (EISNER, 1999, 2005; MCCLOUD, 2005, 2006; FRONZA, 2007); e que: 2) segundo os historiadores ligados ao campo de investigação da Educação Histórica, a narrativa histórica é o construto próprio da expressão do pensamento histórico e da aprendizagem da formação histórica (RÜSEN, 2001).

No entanto, os usos das histórias em quadrinhos com temas históricos, como foi realizada em minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), tais como **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985), onde os jovens produziram narrativas ficcionais, e mesmo neste estudo final da tese, com as obras **A Independência do Brasil** (DINIZ e EDER, 2008, p. 41-45) e **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...** (PAIVA e SCHWARCZ, 1995, p. 5-9), permitiram que os estudantes produzissem majoritariamente narrativas tradicionais (RÜSEN, 2001), tal a força da natureza da linguagem dessa fonte histórica. Mas, estas narrativas estavam permeadas por conceitos substantivos relativos ao contexto histórico, representado pela história em quadrinhos e pelas experiências culturais dos jovens investigados.

Compreendendo que a estrutura narrativa é o que define as histórias em quadrinhos e, por isso, é relevante para este estudo tecer rápidas considerações sobre como esses artefatos se apresentam na cultura histórica em sua relação com a cultura escolar. Faço isso com o objetivo de explicar o porquê da escolha das histórias em quadrinhos didáticas para esta tese de doutoramento.

Tendo como objetivo verificar como as histórias em quadrinhos, enquanto artefatos da cultura histórica, entraram na cultura escolar, constatee (FRONZA, 2007) que não foi por meio dos currículos. As narrativas históricas gráficas entraram nas escolas de quatro formas: 1) por meio dos quadrinhos ligados ao mercado das histórias em quadrinhos ficcionais com temas históricos, que professores e estudantes traziam para o espaço escolar; 2) através dos livros didáticos; 3) por meio de histórias em quadrinhos didáticas na forma de paradidáticos; e 4) as histórias em quadrinhos produzidas pelos próprios estudantes¹¹⁷. As mais recentes investigações trazem um quinto tipo: a introdução, nas escolas, de quadrinhos biográficos, autobiográficos ou investigativos sobre pessoas que viveram alguns dos grandes eventos históricos da modernidade, tais como a Guerra Civil Americana, a Primeira Guerra Mundial, o holocausto nazista, as bombas de Hiroshima, as revoltas populares, a guerra de libertação da Palestina, a formação do movimento

¹¹⁷ Os quadrinhos produzidos pelos jovens estudantes serão o tema do sexto capítulo, por isso não será comentado agora.

estudantil de um país, a constituição do modo de viver ocidental, etc. (WITEK, 1989; GUNDERMANN, 2007)¹¹⁸.

As pesquisas referentes ao primeiro tipo têm dois vieses de investigação: a primeira é abordagem de como se desenvolveram as condições históricas para que as histórias em quadrinhos entrassem na cultura escolar (BONIFÁCIO, 2005; BARBOSA, 2006). A segunda se refere às investigações que abordam como os jovens mobilizam ideias históricas, a partir de narrativas históricas gráficas ficcionais. A este último viés pertence a minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) já sintetizada no capítulo 2. Nesta investigação constatei que os jovens mobilizam ideias históricas substantivas ligadas aos conteúdos históricos escolares e às suas experiências culturais (contos de fada, experiências escolares, relação com filmes e internet) e estruturadas por meio de conceitos de segunda ordem como a significância e a inferência históricas. No entanto, essa mobilização conceitual foi realizada por uma operação do narrar ficcional.

O segundo tipo de introdução dos quadrinhos históricos na cultura escolar é a realizada pelos livros didáticos. Essa abordagem foi explorada nas investigações de Júlio Maria Neres (2005) e Selma Bonifácio (2005), que analisaram o livro didático em forma de histórias em quadrinhos de Julierme, muito utilizado, nas escolas públicas, durante as décadas de 1960 e 1970. No segundo capítulo de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), a partir da perspectiva da Educação Histórica, analisei como alguns quadrinhos apareciam em duas coleções de manuais didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2002, relativo ao ensino fundamental. Como apontado no capítulo 2 desta tese, as estratégias ligadas ao humor e à memorização predominam nesses manuais didáticos, mesmo quando seus autores pretendem tratar as narrativas gráficas como documentos históricos.

Em investigações posteriores, realizadas para a definição do tipo de quadrinhos a serem usados para esta tese, as quais ainda não foram

¹¹⁸ Estudarei essa quinta forma de aparição dos quadrinhos na cultura escolar em trabalhos futuros, pois ela, além de estar ligada às análises mais recentes produzidas sobre o tema na Alemanha, França e Estados Unidos, está intimamente relacionada às narrativas que tematizam a intersubjetividade a partir da orientação de sentido para a vida prática, tais como no caso de **Mauss**, **Chibata**, entre outros. Por conta disso, não farei uma análise desse tipo de aparição dos quadrinhos.

publicadas, constatei outra característica fundamental nos manuais didáticos de ensino médio: das catorze coleções de manuais de ensino médio investigadas por mim entre as dezenove aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio de 2008 (PNLEM), nenhuma delas apresentou narrativas históricas gráficas de caráter didático, ou seja, histórias em quadrinhos que fundamentassem sua argumentação por meio da historiografia de referência sobre o tema investigado¹¹⁹. Esse fato impossibilitou o uso de quadrinhos advindos de manuais didáticos do ensino médio para que eu montasse o meu instrumento de investigação.

Para resolver esse problema fiz uma apropriação do terceiro e quarto tipos de aparição dos quadrinhos históricos na cultura escolar, quais sejam, os livros paradidáticos na forma de histórias em quadrinhos e a produção pelos jovens de narrativas visuais¹²⁰.

As pesquisas que me inspiraram a buscar quadrinhos históricos de caráter didáticos para serem confrontados com o objetivo de verificar se os jovens mobilizam as operações mentais ligadas à verdade histórica e intersubjetividade foram as realizadas por Peter Lee e Rosalyn Ashby para a realização do *Project CHATA*. Para abordar as histórias em quadrinhos como fontes que podem fornecer evidências para as narrativas históricas devo comentar o entendimento que o historiador Peter Lee tem desses artefatos da cultura histórica, quando os usa em suas investigações.

Nesse sentido, entendo que a evidência histórica é um conceito de segunda ordem fundamental para o presente estudo. As histórias em quadrinhos devem ser consideradas como fontes históricas que podem

¹¹⁹ Em trabalhos futuros pretendo apresentar os resultados numéricos dessa investigação e o tipo de quadrinhos que encontrei em relação aos manuais de História voltados para o ensino médio.

¹²⁰ Em que pese o fato de eu investigar esse tema, não encontrei nenhuma pesquisa com estes dois vieses quando os assuntos são os quadrinhos de história paradidáticos e a produção de quadrinhos históricos por jovens no ensino de História. Sobre quadrinhos paradidáticos existem artigos sobre a relação dos paradidáticos com a literatura, o meio ambiente e o desenvolvimento da leitura, mas não consegui encontrar investigações sobre quadrinhos paradidáticos em História. Por outro lado, encontrei algumas pesquisas que trabalham com quadrinhos produzidos por jovens e crianças, mas não focados no ensino de História. No entanto, para relativizar essa constatação, conheço um grupo de professoras mineiras, da cidade de Leopoldina-MG, que estão trabalhando intensamente com crianças e jovens de escolas públicas com o fomento da leitura e produção de quadrinhos históricos por esses sujeitos. Inclusive elas divulgam resenhas dos quadrinhos históricos paradidáticos na medida em que vão sendo lançados pelo mercado editorial. Para ter acesso a essa experiência ver <http://www.gibiteca.com.blogspot.com/>.

fornecer evidências para a sustentação ou refutação das afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico. Mas, para a historiadora inglesa Rosalyn Ashby é necessário que se faça uma clara diferenciação entre as fontes e as evidências, as quais estão claramente relacionadas ao contexto da aprendizagem histórica:

Geralmente as palavras “evidência” e “fonte” são usadas como recíprocas, e tanto professores como alunos devem fazer claras distinções aqui. É particularmente preocupante quando, na tentativa de ajudar os estudantes, os professores utilizam materiais comercialmente produzidos na sala de aula que reforçam as noções equivocadas que os alunos possam ter. (...). Se se quer fazer progresso com os alunos, eles precisam entender que as fontes não são a mesma coisa que evidência, e é preciso desenvolver uma compreensão conceitual da relação de evidência entre fontes e afirmações (ASHBY, 2006, p. 167-168).

Isso significa que os estudantes devem estar em contato com as fontes e, além disso, precisam superar o uso delas como simples confirmação de informações relativas a uma interpretação histórica. O professor deve fornecer conhecimento para que os jovens possam criar hipóteses em relação a determinado conteúdo histórico. Esse aspecto é muito relevante quando se considera as histórias em quadrinhos como fontes históricas, pois o caráter ficcional do enredo de suas narrativas tende a carregar de anacronismos as informações históricas presentes nesses artefatos culturais. Daí a necessidade de confrontar narrativas históricas em quadrinhos relacionados à função didática História.

Isto acontece porque, conforme aponta o historiador inglês Dennis Shemilt (1980, p. 47) os jovens, ao iniciarem a abordagem de um tema histórico e lidarem com as contradições, lacunas e tendências em fontes primárias, normalmente, neste primeiro momento, esperam que elas lhes informem o que ocorreu no passado. Não conseguem, portanto, criar um raciocínio hipotético. Somente, num segundo momento, quando os jovens constroem uma hipótese, poderão inferir o que um “pedaço de evidência” possibilita ou não revelar de modo apropriado. É neste momento que os jovens poderão afirmar quais evidências são necessárias e quais devem ser encontradas. É importante que esses sujeitos compreendam que a História não

é um retrato, uma pintura, do passado, mas sim que ela fornece subsídios para que se construam inferências sobre as experiências do passado validadas por meio das evidências disponíveis.

Assim, somente quando os jovens conseguem desenvolver seu raciocínio histórico a partir de evidências, eles podem compreender a diferença entre uma mera confirmação de informações e uma interpretação válida e, portanto, uma representação plausível do passado. O pensamento histórico dos jovens se realiza quando eles conseguem produzir um “salto conceitual”, por meio da compreensão das fontes históricas entendidas como testemunho a partir da abordagem com o conceito de evidência, pois as fontes só se tornam evidências históricas em relação a tipos específicos de interpretações históricas. Com isso, Ashby (2006, p. 155) afirma:

Pode-se depreender que o ensino de História necessita prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos e que os alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam.

Isto significa que a investigação das ações históricas necessita do uso da evidência para criar conexões entre o contexto no qual as pessoas se encontraram no passado, as crenças que tiveram sobre esse mesmo contexto e os valores e ideias — enfim, as experiências — que tiveram sobre o seu mundo. Segundo os historiadores ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000, p. 200), a internalização de ideias de segunda ordem mais poderosas (como, por exemplo, a evidência histórica) é talvez o melhor caminho para dar sentido ao desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens.

Ao investigar conceitos de segunda ordem como a evidência histórica, o historiador inglês Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000; LEE, 2001, 2006) traz uma abordagem distinta das histórias em quadrinhos, pois em suas investigações não aborda os conceitos relativos à natureza da linguagem destes artefatos da cultura histórica. Ao contrário, os quadrinhos utilizados foram construídos especialmente para a pesquisa que desenvolveu. Com isso, afirma que os quadrinhos que utiliza são relatos fundamentais para que as crianças e os jovens compreendam as ideias históricas, principalmente no que se refere aos

conceitos de segunda ordem como a evidência. As histórias em quadrinhos foram utilizadas como narrativas históricas em confronto, e tinham como finalidade permitir aos estudantes ingleses, a partir de três tarefas, a confrontação das mesmas narrativas¹²¹. Estas narrativas abordam os seguintes temas: as duas primeiras apresentam aspectos da vida material e de cultura e ideias na relação entre bretões e romanos e buscam investigar as ideias sobre evidência histórica; a segunda tarefa apresenta dois quadrinhos que abordam a questão do fim do Império Romano e procuram saber questões relativas à multiperspectividade das interpretações; a terceira tarefa apresenta narrativas que representam a ocupação saxônica na Grã Bretanha e procura enfrentar a questão da veracidade destas narrativas, ou seja, se o que relatam, aconteceu ou não. (LEE e ASHBY, 2000, p. 204; LEE, 2006, p. 145-146).

É preciso atentar para o fato de que Peter Lee, em relação às histórias em quadrinhos utilizadas em sua pesquisa, não considera como relevantes os elementos estéticos próprios à natureza deste artefato da cultura histórica, os quais poderiam intervir diretamente nas ideias históricas das crianças e jovens ingleses e, por consequência, nas categorizações construídas por ele. Inclusive, como foi revelado anteriormente, estas narrativas foram construídas com a intenção de remover estes aspectos estéticos e anacrônicos.

Concordo com este historiador, no que diz respeito aos problemas que podem advir dos aspectos ficcionais pertencentes em muitas histórias em quadrinhos, tais como **Asterix**, por exemplo.

Nesse sentido, a abordagem que estou propondo em minha investigação segue o mesmo caminho que a pesquisa de Lee. A minha hipótese é que a mobilização, pelos jovens, das ideias históricas em construtos da narrativa histórica pode ser realizada pela confrontação das histórias em quadrinhos, entendidas enquanto narrativas históricas que possam mitigar o seu poder ficcional e anacrônico. Tanto é assim, que utilizei no estudo final da minha tese duas histórias em quadrinhos que tinham como objetivo relatar um determinado conteúdo histórico a partir de critérios de verdade das narrativas históricas.

¹²¹ Para visualizar as histórias em quadrinhos utilizadas por Peter Lee veja o anexo 1.

Inclusive um desses artefatos foi roteirizado por uma historiadora especializada neste tema¹²².

Mas aqui ocorre o diferencial entre a minha pesquisa e a de Lee. Em minha dissertação de mestrado constatei o poder que os aspectos anacrônicos e estéticos, próprios à natureza dos quadrinhos, influenciando fortemente na compreensão histórica dos jovens estudantes de ensino médio. Como será visto no item 4.2 do quarto capítulo, as histórias em quadrinhos de caráter histórico, presentes no instrumento de investigação aplicado aos jovens estudantes de ensino médio, também trouxeram elementos narrativos (RÜSEN, 2001), que não são mais determinados pela ficção cômica desses artefatos, mas sim por uma concepção de um passado encapsulado¹²³ (Oakeshott, 2003, p. 60) e a uma imagem canônica¹²⁴ (SALIBA, 1999, p. 434-452) marcados pela ideia de identidade nacional. Essas narrativas “encapsuladas” ficaram evidentes nas histórias em quadrinhos que os jovens pesquisados desenharam.

Adianto estas afirmações aqui porque percebo que os conceitos organizadores das histórias em quadrinhos — narrativa gráfica, empatia, ícone, cartum¹²⁵, conclusão ou preenchimento, *timing* e mapa temporal (EISNER, 1999, 2005; MCCLOUD, 2005, 2006) continuam a influenciar o modo de entendimento histórico dos jovens, mobilizando, agora, conceitos históricos ligados a intersubjetividade e a verdade histórica, por meio do

¹²² Sobre os detalhes relativos à construção da terceira e quarta parte do instrumento de investigação ver o capítulo 5.

¹²³ O filósofo da história Michael Oakeshott (2003, p. 60-68) apresenta quatro formas de compreender o passado: 1) o passado encapsulado, que é composto por tudo o que aconteceu aos sujeitos e deixou um resíduo inconsciente, mas que estrutura a sua identidade por meio de experiências do passado ainda não interpretadas; 2) existe o passado lembrado que se relaciona à memória onde o passado e o presente estão vinculados; é a identidade de uma consciência contínua ligada aos valores, compromissos e a autoconsciência; 3) há o passado resgatado, também chamado de passado “vivo” que tem relação com o passado lembrado, pois está relacionado à orientação de sentido para os compromissos do presente, mas se distingue no resgate aos fragmentos de informações e às vagas reminiscências, como anedotas, relatos de feitos passados úteis para o presente, ligados a uma memória exemplar; esses passados estão relacionados aos modos como aparecem no presente dando significado e sentido de orientação a ele, mas existe um outro tipo: 4) o passado histórico, que é composto pelos vestígios humanos de um passado desconectado existencialmente com o presente; o passado histórico busca dar significado à singularidade de uma experiência do passado há muito tempo esquecida.

¹²⁴ O conceito de imagem canônica será abordado mais no capítulo 6, quando analisarei as histórias em quadrinhos produzidas pelos jovens.

¹²⁵ A ideia de cartum será abordada juntamente com o conceito de imagem canônica no capítulo 6 devido as suas afinidades de sentido.

autoconhecimento identitário desses sujeitos. O que eu quero afirmar com isso é que se pode trabalhar com quadrinhos históricos não ficcionais, como fez Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000; LEE, 2006), mas não é possível escapar das formas de organização estéticas do pensamento histórico em que estes artefatos estão estruturados, quando abordam temas históricos. Em outras palavras, a função estética das histórias em quadrinhos — estruturada pelos conceitos indicados anteriormente — potencializou incrivelmente as ideias sobre o passado incrustadas na consciência histórica dos jovens estudantes.

Mesmo considerando relevantes estas diferenças, entendo como fundamentais as contribuições das investigações de Peter Lee e Rosalyn Ashby para o desenvolvimento de minha pesquisa, pois constataram que as histórias em quadrinhos podem fazer com que os jovens estudantes atinjam ideias complexas e sofisticadas sobre o passado que está presente em seu pensamento histórico. Esta conquista está sem dúvida incorporada como um conjunto de construtos ou categorias de investigação que devo enfrentar para construir as minhas próprias categorias.

Compreendo que a potencialização de ideais históricos tem a ver com a plausibilidade histórica das narrativas gráficas. Por isso, entendo como necessária a criação de parâmetros que apontem o que é ou não é plausível nessas narrativas históricas em quadrinhos quando está em jogo a orientação de sentido da formação da identidade histórica dos jovens. Com isso, pretendo verificar se a intersubjetividade está relacionada com a maneira como os jovens tomam para si o conhecimento, se tem a ver com esta fonte que estetiza o passado.

4.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS: UMA INVESTIGAÇÃO EM BUSCA DAS IDEIAS SOBRE A VERDADE NA CULTURA JUVENIL

Conforme já aponte no capítulo 3, as cinco perguntas da segunda parte do instrumento de investigação foram elaboradas junto com a minha orientadora, a partir de questões advindas de minha dissertação com relação às ideias de verdade histórica.

É importante relatar agora algumas mudanças neste estudo final em relação ao estudo piloto, no que diz respeito às questões que foram analisadas neste capítulo.

Modifiquei as questões 6 e 7 da segunda parte do instrumento. Elas diziam respeito a se os jovens conheciam histórias em quadrinhos que abordassem a História e se elas narravam, segundo eles, a verdade sobre o passado. Incluí, no estudo final, a expressão “História da Humanidade” na sexta questão e “da Humanidade” na sétima, pois pretendia ampliar as possibilidades de respostas dos jovens. Isso porque no estudo piloto foram poucas as respostas relativas ao conhecimento dos estudantes da existência de quadrinhos de História. No estudo piloto estavam focados somente na História do Brasil. Ao colocar história da Humanidade como opção pretendi, não só ampliar o escopo das respostas, mas aproximar essas perguntas do conceito de intersubjetividade — esta categoria possui íntima relação com a ideia de humanidade enquanto igualdade —, que não estava no horizonte de investigação do estudo piloto, mas passou a ser primordial para o estudo final. Ambas as questões foram fundamentadas na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010c) relacionadas às considerações referentes às relações intersubjetivas dos sujeitos com o conhecimento histórico.

Isso me leva ao esclarecimento de uma mudança conceitual em minha investigação. No estudo piloto busquei investigar como os jovens compreendiam os conceitos de verdade e objetividade históricas baseados nas histórias em quadrinhos. A partir dos resultados do estudo piloto e do meu estágio na Alemanha, entre maio e agosto de 2011, em conversas com alguns historiadores alemães e, principalmente, com meu co-orientador Jörn Rüsen e minha orientadora Maria Auxiliadora Schmidt, chegamos, em comum acordo, à conclusão de que o conceito de intersubjetividade era fundamental no estudo da plausibilidade e da verdade das narrativas históricas gráficas.

Essa mudança conceitual não exigiu mudanças no instrumento de investigação, na medida em que as perguntas da segunda parte já tinham sido modificadas no estudo final, em direção à ideia de intersubjetividade, pois as respostas dos jovens já apontavam para esse conceito no estudo piloto. As questões da terceira e quarta parte do instrumento investigativo, também não necessitaram de mudanças, porque elas se basearam na análise do confronto

de duas histórias em quadrinhos, o que possibilita inferir relações intersubjetivas. Uma terceira justificativa para não haver mudança no instrumento é que a intersubjetividade, conforme foi analisado no capítulo 1, é a forma mais sofisticada de objetividade: aquela fundamentada na orientação de sentido para a vida prática considerando a multiperspectividade e o pluralismo identitário (RÜSEN, 2001).

Feitas essas considerações, passarei agora a análise das respostas dos jovens às questões da segunda parte do instrumento de investigação.

A sexta questão pergunta se os jovens já conhecem alguma história em quadrinhos relacionada à História do Brasil e a História da Humanidade. Para responder a esta pergunta, os dados dos estudantes foram organizadas na tabela seguinte:

TABELA 10 – CONHECE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE HISTÓRIA DO BRASIL E HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Conhece HQs	HQs ou desdobramentos	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS*	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens*
Sim	Turma da Mônica (Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e Chico Bento)	0	1	1	1	3
	Zé Carioca	0	0	3	0	3
	Descoberta do Brasil	0	2	1	0	3
	História da humanidade	0	2	1	0	3
	Falava de Deus	0	2	0	0	2
	O Menino Maluquinho (Índios e Independência do Brasil)	0	1	0	0	1
	Caramuru	0	0	0	1	1
	História dos índios	0	1	0	0	1
	Independência do Brasil	0	1	0	0	1
	Queda da Monarquia	0	1	0	0	1
	Vida dos brasileiros	0	0	1	0	1
	Asterix e Cleópatra	0	1	0	0	1
	Não recorda o nome	1	3	1	0	5
	Não	16	16	19	23	74
Não sabe		1	0	1	0	2
Não respondeu		4	5	1	7	17

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

A tabela 10 apresentou, como resposta majoritária o fato de que setenta e quatro jovens não conhecem histórias em quadrinhos com temas relacionados à História. O desconhecimento desse tipo de narrativa gráfica apareceu de modo relevante em Vitória da Conquista, Três Lagoas e Curitiba, respectivamente. Mas, vinte e seis citações apontaram que os jovens conhecem histórias em quadrinhos, que se organizam em temas históricos. A maioria deles citaram a Turma da Mônica, Zé Carioca, o tema da descoberta do Brasil, e a história da humanidade, com três indicações cada. Dois alunos de São João dos Patos indicaram temas religiosos. Dezesete jovens não responderam e dois não sabiam responder.

Assim, responderam alguns estudantes que desconhecem quadrinhos históricos:

“Não. Não gosto de histórias em quadrinhos” (Lucíola – 17 anos – Três Lagoas).

“Eu não costumo ler HQs. Vou te deixar na mão nessa” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

“Não. Nunca li uma história em quadrinhos” (Públio – 18 anos – Vitória da Conquista).

“Não. Porque onde moro não há livrarias e só tem histórias em quadrinhos de assuntos relacionados à história nas capitais” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

Lucíola, Latifa e Públio¹²⁶ afirmaram desconhecer os quadrinhos históricos, seja porque nunca os leram ou não têm o costume de lê-los, seja porque não gostam desses artefatos da cultura histórica. Mas a resposta de Catarina¹²⁷, de São João dos Patos, tem outro matiz, pois nas cidades do interior do Maranhão as histórias em quadrinhos não são comuns, porque não existem livrarias. Explicita-se, assim, a dimensão política da cultura histórica, na medida em que a falta de locais para vender quadrinhos abre espaço para o amplo desconhecimento desse artefato e à crítica aos conteúdos histórico do mesmo.

¹²⁶ Públio mora com os pais, sua mãe é dona de casa e seu pai é administrador. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de internet e estudou a maior parte de sua vida escolar na rede pública.

¹²⁷ Catarina reside com os pais e sua mãe é professora. Sua família veio de Sucupira do Norte, que ela chama de Sucupira do Riachão, no estado do Maranhão. Ela aprecia ler livros, revistas e histórias em quadrinhos, também gosta de internet, TV e conversar com os amigos.

No entanto, alguns estudantes afirmaram que conhecem quadrinhos históricos.

“‘**Zé Carioca**’: uma ave que fala que o brasileiro é preguiçoso e esportivo. ‘**Turma da Mônica**’: tem fama em todos os lugares e no mundo. Os cinco que mais se destacam são Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e Chico Bento. A do Brasil: Pedro Álvares Cabral que descobriu uma colônia e colocou o nome de Brasil e a cidade de Salvador” (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

“‘**O Menino Maluquinho**’ – um capítulo onde fala da Independência do Brasil e um capítulo que fala sobre os índios” (Isaac – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. Já vi muitas histórias em quadrinhos que se referem à História tratando de temas como a Independência do Brasil, a queda da Monarquia, entre outras” (Ludovico – 16 anos – São João dos Patos).

Esses três jovens apontaram uma série de quadrinhos que abordam temas relativos à história do Brasil. Dentre os conceitos substantivos citados por eles estão a descoberta do Brasil, a Independência brasileira, a queda da monarquia no Brasil, a história da cidade de Salvador e a história dos índios no Brasil. As fontes para esses conteúdos históricos vieram de quadrinhos como **Zé Carioca**, a **Turma da Mônica** e o **Menino Maluquinho**. Isso leva a constatação de que, mesmo quadrinhos ficcionais que são comuns no mercado, entram para a formação do pensamento histórico dos jovens, a partir do repertório de experiências do passado ligado à História do Brasil.

“Sim. Uma história em quadrinhos que fala que o homem é descendente do macaco e, outra, que fala que Deus criou o homem” (Turpino – 14 anos – São João dos Patos).

“Sim. A História em quadrinhos de Asterix e Cleópatra, que conta como o Egito no passado foi criado. Mostra a sua arquitetura e uma disputa entre o Egito e Roma. Roma governada por César e o Egito por Cleópatra” (Luigia – 18 anos – São João dos Patos).

“Sim. A Turma da Mônica tem várias versões que contam a história da humanidade, mas com um jeito divertido” (Diana – 16 anos – São João dos Patos).

Com relação à história da humanidade, foram citados dois tipos de conceitos substantivos: o primeiro apresenta, segundo Turpino, conteúdos ligados aos mitos de origem religiosos; o segundo está relacionado à história do Egito e de Roma na antiguidade. No caso desse último conceito substantivo, a fonte foi a história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra**. Segundo Diana, as histórias da **Turma da Mônica** também trabalham conteúdos substantivos

ligados à história da humanidade. Em minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007, p. 81-83), quadrinhos como **Turma da Mônica** e **Asterix** são, para esses jovens, fontes de acesso ao passado de outros povos, que permitem que esses sujeitos estruturem sua identidade histórica. A relação intersubjetiva com o outro é mediada por esses artefatos da cultura histórica.

É importante destacar que nenhum desses jovens citou histórias em quadrinhos que abordam a História de um modo didaticamente orientado, ao contrário do que ocorreu no caso de um estudante que participou do estudo piloto para essa tese:

“Sim. A ‘revolta de Canudos’, ‘Ato 5’, ‘A história de Curitiba em quadrinhos’, ‘Os heróis do cangaço’, etc.” (Napoleão – 15 anos – Curitiba - P).

A maior variedade nos tipos de histórias em quadrinhos foi revelada por um jovem de Curitiba, pois os quadrinhos citados por Napoleão¹²⁸ são artefatos que têm, de fato, a intenção de narrar acontecimentos da história do Brasil, evitando anacronismos. **A revolta de Canudos**, **Ato 5** e **A História de Curitiba em quadrinhos** são obras que têm como finalidade serem fontes para as aulas de História. Esse estudante elogia a capacidade de determinados quadrinhos históricos, tais como **A Revolta de Canudos**, por exemplo, de discutir teoricamente a História e mitigar a ficção sobre os acontecimentos narrados. Ainda, seguindo as ideias de Rüsen (2010, p. 11), as preocupações deste jovem levam em conta uma dimensão da experiência histórica geralmente ignorada pelo uso da historiografia na aula de História: a dimensão do sofrimento humano. Nesse mesmo sentido, está a escolha das histórias em quadrinhos propostas por Napoleão, por exemplo, **Ato 5** e a **Revolta de Canudos**. Para Rüsen, o princípio antropológico da dignidade humana “tem elementos utópicos que devem ser entendidos como uma reação à habilidade que todo o ser humano tem de cometer os mais cruéis e horríveis crimes contra a humanidade”, tais como os cometidos pela Ditadura Militar Brasileira, nas décadas de 1960 a 1980, ou o massacre da comunidade de Canudos de 1897.

¹²⁸ Napoleão mora com os pais, sua mãe é cabeleireira e seu pai é técnico em eletrônica. Sua família é de Curitiba. Ele gosta de música, histórias em quadrinhos, TV, games, internet, conversar com os amigos e desenhar histórias em quadrinhos. Sempre estudou na escola pública.

Existe um desconhecimento, da parte dos estudantes das quatro escolas investigadas, em relação às histórias em quadrinhos sobre história do Brasil e da humanidade. A única exceção foi Napoleão. E, é um desenhista de quadrinhos e tem muito conhecimento sobre esse universo artístico, o que possibilitou que indicasse histórias em quadrinhos didáticas.

A sétima questão do instrumento de investigação questiona se as histórias em quadrinhos conhecidas pelos jovens contam a verdade sobre a história do Brasil ou a história da humanidade. Para responder essa pergunta assim estão organizadas as respostas dos jovens:

TABELA 11 – O QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS CONTAM ESTÁ RELACIONADO À VERDADEIRA HISTÓRIA DO BRASIL OU DA HUMANIDADE

Relacionada à verdade	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Sim	3	26	7	5	41
Não	6	4	7	9	25
Depende	0	0	6	3	9
Não sabe	2	2	2	0	6
Não responderam	12	11	4	16	43

A maioria absoluta dos estudantes que responderam essa questão afirmou, com quarenta e uma indicações, que as histórias em quadrinhos podem contar a verdade sobre a história do Brasil e da humanidade. Vinte e cinco jovens negaram essa afirmação e nove apontaram que dependia da situação. Seis alunos não souberam responder. Não responderam essa pergunta quarenta e três sujeitos.

Para interpretar as justificativas dos jovens em relação às suas respostas, percebi que as operações mentais da consciência, são modos apropriados para verificar em que situação se encontra a confiança desses sujeitos no que diz respeito aos artefatos mediadores da cultura histórica, tais como as histórias em quadrinhos. Também é possível observar se a dimensão estética dos quadrinhos influencia no modo como os jovens entendem a verdade histórica.

TABELA 11A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS CONTAM A VERDADEIRA HISTÓRIA DO BRASIL E DA HUMANIDADE

Operações Mentais	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Experiência Histórica	História verdadeira e conceitos substantivos	1	6	0	2	9	17
	Relação entre a História do Brasil e da humanidade	0	4	3	0	7	
	Relação com a evidência	1	0	0	0	1	
Interpretação Histórica	Relação com a realidade e a verdade histórica	2	2	7	0	11	12
	Relação com o método histórico	0	0	2	0	1	
Orientação Histórica	HQs narram o passado	0	8	2	1	11	26
	Relação estética com o passado	1	2	4	3	10	
	Relação com a aprendizagem histórica	1	1	0	0	2	
	O passado como memória histórica	0	0	0	1	1	
	Relação moral com o passado	1	0	0	0	1	
	Relação com a religiosidade	0	1	0	0	1	
Outros		0	0	0	2	2	
Não		16	19	8	24	67	

A tabela 11A explicita o modo como os jovens mobilizam ideias históricas, para justificar suas respostas sobre se é possível que as histórias em quadrinhos contem a verdadeira história do Brasil e da humanidade. Sessenta e sete jovens negaram ou não justificaram as suas respostas, refletindo a tendência da tabela 11.

Os dados mais reveladores foram os relacionados às operações mentais da consciência histórica. A maioria das justificativas para as respostas afirmativas dos jovens expressou a mobilização de categorias ligadas à orientação histórica, tais como o poder narrativo dos quadrinhos históricos, a memória histórica, as relações estéticas com o passado e as relações morais

com o passado¹²⁹. A mobilização de conceitos substantivos em relação à experiência histórica foi relativamente popular entre os jovens. Houve também a mobilização de conceitos de segunda ordem, diretamente relacionados com a operação da interpretação histórica, tais como as relações com a verdade histórica, a evidência histórica e a consciência da existência do método histórico como meios para dar significado a História.

É importante observar como esses jovens mobilizaram essas categorias por meio das operações mentais da consciência histórica.

4.2.1 EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

A operação da experiência histórica foi mobilizada de três maneiras: uma pelo uso de conceitos substantivos da História, outra pela articulação entre esses conceitos ligados a história do Brasil e a da humanidade e pela relação com a evidência histórica.

“Sim. Porque até onde eu sei D. Pedro proclamou exatamente isso no dia da Independência” (Fathia – 16 anos – Curitiba).

“Está relacionada com a história do Brasil quando a nação recebeu a sua Independência de Portugal e se tornou um país independente até os dias atuais” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque ela fala sobre o Egito, as construções de pirâmides. Como eles construíam. É verdade: as pirâmides existem” (Luigia – 18 anos – São João dos Patos).

Os dois primeiros jovens apresentaram conceitos substantivos ligados à história do Brasil. A jovem Fathia utilizou um nome próprio (D. Pedro) para mobilizar o conceito substantivo de Independência do Brasil. Conrado articulou a relação com o presente possibilitada pelo conceito substantivo

¹²⁹ Tenho consciência que Jörn Rüsen (2001, 2007) ao desenvolver a teoria da consciência histórica coloca os significados e valores também na operação da interpretação histórica. Optei por considerar os conceitos que expressam a interpretação histórica aqueles estritamente ligados ao método científico da História. Por isso, com o objetivo de facilitar a organização dos dados e categorias optei por colocar as dimensões estética e moral-religiosa como categorias relacionadas à orientação histórica. Considero que essas dimensões estão articuladas e há uma passagem muito estreita entre a interpretação e a orientação. Entendo que a distinção entre elas está na orientação histórica que se estrutura pela ideia de identidade e intersubjetividade em relação ao outro.

Independência, fundamentado na relação entre Brasil e Portugal. Já Luigia¹³⁰ relacionou o conteúdo substantivo Egito com a existência das pirâmides. É possível que ela implicitamente esteja fazendo uso do conceito de segunda ordem da evidência histórica, na medida em que está usando as pirâmides como provas para a realidade do passado egípcio.

“Em minha opinião está relacionado, na verdade, nos dois. Porque fala a verdadeira história do Brasil desde quem o descobriu. E da humanidade que fala das pessoas da sociedade. Por isso, as histórias estão quase sempre relacionadas” (Átila – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque a Independência do Brasil é um marco muito importante na história do Brasil e do mundo. E os índios, todos sabem que viveram aqui antes dos colonizadores portugueses e, também, são muito importantes” (Isaac – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque o Zé Carioca tem o jeito brasileiro de ser. A Turma da Mônica também tem seu jeito brasileiro e foi feita por um brasileiro e se parece com a humanidade. Mas com a história do Brasil não tem nada igual” (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

“Das da humanidade e da História do Brasil. Porque quando contamos a história do Brasil acabamos falando da humanidade, pois a humanidade é a verdadeira história do Brasil” (Rute – 16 anos – São João dos Patos).

Esses quatro jovens procuraram relacionar a história do Brasil com a da humanidade, mas o fazem de forma distinta. Átila¹³¹ apontou uma diferença entre a história do Brasil e a história da humanidade, qual seja: relaciona a história do Brasil com a de seus descobridores, enquanto a história da humanidade está ligada à sociedade. Já Isaac identificou a Independência do Brasil como um fato importante tanto para este país quanto para a humanidade e que o passado dos índios está diretamente relacionado e esta última. Micael¹³² vincula a história em quadrinhos do **Zé Carioca** com o modo de viver brasileiro e a da **Turma da Mônica**, apesar de ter relação com os brasileiros, mais ligada à história da humanidade. Possivelmente, essa interpretação está

¹³⁰ Luigia mora com os pais, sua mãe é dona de casa e seu pai é lavrador. Sua família é de São João dos Patos. Ela aprecia música, histórias em quadrinhos, TV esporte e adora tocar violão. Estudou durante toda a sua vida escolar na rede pública.

¹³¹ Átila vive com os pais. Sua mãe é ex-professora e seu pai é lavrador. Sua família veio de Sucupira do Norte, no Maranhão. Música, TV, esporte, games e conversar com os amigos. Estudou a maior parte de sua vida escolar na rede pública.

¹³² Micael reside com os pais e fez questão de indicar que mora com sua mãe e sua irmã. Sua mãe é operadora de máquinas numa grande indústria da cidade e sua família veio de Cuiabá, capital do estado do Mato Grosso. Ele gosta de livros e revistas, TV, Esporte, games e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

ligada à identificação deste estudante com uma estrutura de sentimentos, voltada para a cultura juvenil (WILLIAMS, 2003; HOBBSAWM, 1998). Por fim, a jovem Rute¹³³ desenvolveu uma concepção humanista da história do Brasil, na medida em que ela defendeu que a história da humanidade está no passado dos brasileiros, pois esses pertencem ao que há de humano nos homens. Segundo Rüsen (2007, 99-100) a plausibilidade empírica, ligada à operação da experiência história, busca o pensamento universal no particular do histórico, procura a História dentro das múltiplas história.

4.2.2 INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

4.2.2.1 Relação com a realidade e a verdade histórica

Esta categoria foi a mais mobilizada entres estudantes que utilizaram a operação da interpretação histórica:

“Sim. A base das histórias fictícias tem que ter um fundamento verdadeiro” (Rebecca – 16 anos – Curitiba).

“Acho que isso vai muito do autor. Pode ser que ele queira ser fiel à verdadeira história, mas ele pode também contar do jeito que ele queria ou imaginasse que fosse melhor” (Vera – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Eu penso que está relacionado, mas essa não é toda a verdade. Muitas coisas nos são omitidas. Eles não dizem das mortes e quantas outras tragédias aconteceram para eles alcançarem seus objetivos” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

As três jovens defenderam que a verdade é expressa pelas histórias em quadrinhos, tal como apontou Rebecca¹³⁴. Para ela, mesmo a ficção fundamenta-se em narrativas plausíveis. No entanto, Vera e Judite colocaram algumas ressalvas. A aluna baiana afirmou que o autor decide sobre o jeito de narrar a História e a veracidade depende da vontade e imaginação desse sujeito. A estudante de Três Lagoas pontuou que as histórias em quadrinhos omitem o processo de sofrimento e tragédias que ocorreram para que os poderosos pudessem alcançar suas metas. As afirmações de Vera e Judite se

¹³³ Rute habita com os avós e a mãe que trabalha como doméstica. Ela aprecia música, TV, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou em escola pública.

¹³⁴ Rebecca vive com os pais que são comerciantes e sua família é de Curitiba. Ela gosta de ler livros e revistas e sempre estudou em escolas públicas.

aproximam da categoria “o passado como relatado de um modo mais ou menos enviesado”, desenvolvida por Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000, p. 212; LEE, 2006, p. 154), porque o autor passa a ser considerado o grande responsável das diferenças entre as narrativas, as quais são entendidas como resultado das interpretações intencionais ou não da realidade narrada.

4.2.2.2 Relação com o método histórico

A interpretação história foi uma operação mental pouco mobilizada nas respostas, quando os jovens se referiram ao método histórico e a evidência. Contudo, três estudantes mobilizaram esse tipo de argumentação:

“Sim. Porque para fazê-los os criadores tinham que ter uma base para elaborá-los” (Owen – 15 anos – Três Lagoas).

“Não! Conhecer eu não me lembro de nenhuma, mas as que devem contar acho que são, sim, verdadeiras, pois existem pesquisas para descobrir a história verdadeira e suas origens” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

No mesmo caminho, Owen afirmou que os autores dos quadrinhos se fundamentam para elaborá-los. Já Valéria¹³⁵ indicou que, apesar de não conhecer quadrinhos históricos, ela crê que seriam verdadeiros devido às investigações realizadas para que sejam descobertas as origens dos acontecimentos narrados. Rüsen (2001, p. 87) apontou que as narrativas tendem a superar as dúvidas sobre a sua veracidade na medida em que fundamentam sua credibilidade. Essa credibilidade se fundamenta em evidências, por meio de vestígios que compõem esse narrar e demarcam a sua verdade.

4.2.3 ORIENTAÇÃO HISTÓRICA

Essa foi a operação mental da consciência histórica mais mobilizada pelos estudantes das quatro escolas públicas brasileiras os jovens utilizaram as seguintes categorias nas suas respostas:

¹³⁵ Valéria reside com os pais, sendo que sua mãe é cozinheira e seu pai é secretário. Sua mãe veio da Bahia. Essa jovem aprecia TV e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

4.2.3.1 HQs narram o passado

Assim os estudantes mobilizaram esta operação da orientação a partir da função narrativa das histórias em quadrinhos:

“Sim. Porque conta como os portugueses descobriram o Brasil e conta a história dos índios que, com a chegada dos portugueses, foram escravizados (Rosalinda – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque as histórias em quadrinhos relatam mais a vida do passado como aqui na prova falando sobre a Independência do Brasil. São histórias como essa a qual retratam o passado” (Carlos – 16 anos – São João dos Patos).

“Não. Pois elas contam só sobre o descobrimento e não sobre a história completa” (Tânia – 15 anos – Três Lagoas).

Esses três jovens entenderam que as histórias em quadrinhos são narrativas que mobilizam conceitos substantivos. Rosalinda relacionou a narrativa da história do descobrimento do Brasil com a escravização dos indígenas pelos portugueses. Carlos¹³⁶ vinculou os quadrinhos com a Independência do Brasil e afirmou que essas narrativas “retratam o passado” indicando uma concepção tradicional da História. A jovem Tânia¹³⁷ criticou a história em quadrinhos que indicou, pois a considerava incompleta. Essa estudante mobilizou uma visão da narrativa histórica ligada a uma concepção de verdade completa.

“Sim. Porque do mesmo jeito que seria um livro sem ilustração que pode contar, um livro de quadrinhos também pode contar” (Walter – 16 anos – Três Lagoas).

Walter afirma que os quadrinhos são narrativas que podem contar a verdade sobre a História, da mesma maneira que um “livro sem ilustração”. Esse estudante não hierarquiza as narrativas pelo critério da autoridade vinculada aos livros didáticos de História.

¹³⁶ Carlos mora com os avós e sua avó é dona de casa. Sua família é de São João dos Patos. Ele gosta de música, TV, internet, conversar com amigos e ler a Bíblia e ir para a Igreja. Sempre estudou na escola pública.

¹³⁷ Tânia reside com os pais, um deles é gerente de RH. Sua família é de Três Lagoas. Ela aprecia música e internet e sempre estudou na escola pública.

4.2.3.2 Relação estética com o passado

Os jovens, também, consideraram relevante a relação estética como o passado, propiciada pelos quadrinhos. Eis as respostas:

“Não, pois a história do Brasil ou da humanidade está contada em novela, filme e livros. E quadrinhos não têm a ver com esta questão” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

Lavínia¹³⁸ recusou que as histórias em quadrinhos podem contar a verdade sobre a história do Brasil ou da humanidade, mas entende que “as novelas, filmes e livros” narram melhor sobre esses temas. O critério usado pela jovem foi, de fato, histórico, pois ela buscou enfraquecer a plausibilidade das narrativas gráficas, valorizando artefatos áudio visuais e livros.

“Sim. Porque os quadrinhos são uma forma divertida e verdadeira da História do Brasil e da humanidade” (Marsílio – 17 anos – São João dos Patos).

“Às vezes sim, às vezes não. Porque ela interpreta contando através de brincadeiras e diversões” (Viola – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque eles pegam a história feita e colocam em quadrinhos já contando a história do Brasil, ou seja, o surgimento do país e, também, revela atos da humanidade” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

Marsílio e Viola compreenderam ser possível que os quadrinhos narrem a História de “uma forma divertida e verdadeira” e “através de brincadeiras e diversões”. Contudo, é por esse mesmo motivo que a jovem baiana indicou que às vezes as narrativas históricas podem não ser verídicas. Para esses dois jovens, a dimensão estética da cultura histórica é um elemento ligado ao sentimento da vida, propiciado pelas narrativas visuais. Margrette indicou a forma como os autores dos quadrinhos se apropriam das narrativas históricas para contarem sobre “o surgimento do País” e “revelar atos da humanidade”. Para essa estudante a forma estética dos quadrinhos permite acesso às experiências do passado.

4.2.3.3 Relação com a aprendizagem histórica

¹³⁸ Lavínia mora com os pais, sua mãe é fisioterapeuta e seu pai é empresário. Sua família veio da capital de São Paulo. Ela aprecia livros, revistas, TV, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

Dois jovens indicaram as histórias em quadrinhos como artefatos ligados à cultura escolar:

“Sim. Eu particularmente nunca li histórias em quadrinhos, mas as que os professores mostram contam bastante” (Sofia – 16 anos – Curitiba).

“Sim. Porque o que conta na história em quadrinhos é a mesma história que contam os professores de história. O livro conta a mesma coisa” (Rolando – 16 anos – São João dos Patos).

Sofia¹³⁹ escreveu que seus professores mostram histórias em quadrinhos para ela, em que pese o fato de não ter o hábito da leitura dessas narrativas. Já o jovem Rolando¹⁴⁰ colocou na mesma posição hierárquica, os professores de História, os manuais didáticos e as histórias em quadrinhos, pois, para ele, a mesma história é contada. Aqui é possível enxergar a influência da cultura escolar nos modos de argumentação dos jovens, em relação à veracidade histórica das histórias em quadrinhos.

4.2.3.4 O passado como memória histórica

Assim o jovem de Vitória da Conquista mobilizou a categoria da memória:

“Sim. Porque são reveladas muitas coisas dos antepassados, etc.” (Valentino – 21 anos – Vitória da Conquista).

Valentino¹⁴¹ indicou aqui que as histórias em quadrinhos permitem ampliar sua compreensão para além de sua própria vida, ao apontar para experiências de antepassados que ele não conhecia. Segundo Rüsen (2009, p. 8) isso possibilita a superação das fronteiras da temporalidade da vida do sujeito por meio da memória histórica, que recupera para o presente uma realidade do passado não vivida pelo jovem.

¹³⁹ Sofia mora com os pais, sua mãe é secretária e seu pai é gerente de firma de caminhões. Sua família é de Curitiba. Ela aprecia livros e revistas, música, TV, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁴⁰ Rolando reside com os avós. Seu avô é ex-lavrador e sua avó é dona de casa. Sua família veio de Tapecuru no Maranhão. Ele aprecia música, TV, games, internet, esporte e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁴¹ Valentino reside com pessoas de parentesco não identificado que são trabalhadores rurais. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de música, TV, esporte e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

4.2.3.5 Relação moral ou religiosa com o passado

Uni as categorias “relação moral com o passado” e “relação com a religiosidade”, pois ambas apresentam somente duas respostas:

“Não, pois as histórias são ficção; que o bem vence o mal. E, no Brasil não funciona assim. Infelizmente” (Hilda – 18 anos – Curitiba).

“Na primeira, que fala que o homem é descendente do macaco, eu não acredito. Eu acredito na que fala que Deus criou o homem no sétimo dia” (Turpino – 14 anos – São João dos Patos).

As histórias em quadrinhos são narrativas ficcionais, para a jovem curitibana¹⁴², pois, nelas, “o bem vence o mal”, o que, para ela, não corresponde à realidade da história do Brasil. Já o estudante maranhense defende uma visão criacionista do surgimento da humanidade, ao contestar uma simplificação da teoria evolucionista com uma crença baseada num mito bíblico das origens dos homens. Hilda levantou uma crítica aos quadrinhos contra a ficção moral que está presente em muitos desses artefatos, principalmente os mais populares do mercado. Turpino utilizou os quadrinhos de outro modo ao mobilizar uma concepção religiosa para a sua interpretação da história da humanidade. Defendeu, portanto, uma lógica tradicional da constituição do sentido histórico, expressa na orientação temporal por meio de mitos de origem e das crenças na ação divina, conforme já apontou Bodo von Borries (2009, p. 105-108) em uma de suas pesquisas.

Também foi perguntado, na oitava questão dos instrumento de investigação, aos jovens das quatro escolas públicas brasileiras sobre se é possível aprender a história o Brasil baseando-se em histórias em quadrinhos. Essa questão foi desenvolvida a partir de uma pergunta semelhante elaborada para o instrumento de investigação de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) e foi fundamentada sobre a ideia de que a aprendizagem

¹⁴² Hilda mora com os pais de modo que sua mãe é dona de casa e seu pai e seu irmão são autônomos. Sua família veio de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Ela aprecia música, histórias em quadrinhos, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

histórica é uma função de orientação do pensamento histórico (RÜSEN, 2007). As respostas a essa pergunta investigativa foram apresentadas na tabela 12:

TABELA 12 - ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Aprendizagem de História do Brasil	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Sim	20	36	22	31	109
Não	2	5	3	1	8
Depende	0	2	1	1	4
Não respondeu	1	0	0	0	1

Ao contrário das respostas das tabelas 10 e 11, onde a maioria dos estudantes das quatro escolas reforçou o desconhecimento de quadrinhos históricos, na tabela 12 cento e nove dos jovens afirmaram, de forma homogênea entre as diferentes regiões do Brasil, que é possível aprender a história do Brasil por meio das histórias em quadrinhos. Somente oito alunos negaram essa possibilidade, e quatro apresentaram dúvidas sobre a função didática desses artefatos da cultura histórica. Somente uma aluna não respondeu a esta questão.

Essas respostas podem ser melhor compreendidas considerando o modo como esses sujeitos mobilizaram as categorias ligadas à operação da orientação histórica em suas justificativas. Organizei essas categorias fundamentadas nas dimensões da cultura histórica, pois entendo que elas expressam bem as estratégias da operação da orientação histórica utilizadas pelos sujeitos analisados.

TABELA 12A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA DO BRASIL POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Dimensões da Cultura Histórica	Estratégias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Dimensão Estética	Humor e aprendizagem fácil	6	13	4	8	31	92
	Estrutura narrativa das HQs	5	7	4	9	25	
	HQs como comunicação	3	4	5	5	17	
	Poder de síntese						

Dimensões da Cultura Histórica	Estratégias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
	histórica dos HQs	2	6	2	1	11	
	Personagens cartuns e cenários	4	2	1	1	8	
Dimensão cognitiva	Empatia	0	6	5	5	16	30
	Relação com a verdade histórica	0	2	3	3	8	
	Relação com o passado	0	3	1	1	5	
	Fontes históricas	0	0	1	0	1	
Dimensão Ético-Política	Relação moral com o passado	2	0	0	0	2	
Não respondeu		1	0	0	0	1	

Os dados dessa tabela serão interpretados considerando a categorização das dimensões estética, cognitiva e ético-política da cultura histórica, as quais podem ser expressas também como estratégias argumentativas da consciência histórica¹⁴³.

4.2.4 DIMENSÃO ESTÉTICA

A partir da redução de dados, apresentada na tabela 12A, é perceptível o predomínio das estratégias estéticas da consciência histórica de noventa e dois jovens, no que diz respeito à possibilidade de a História do Brasil ser aprendida por meio das histórias em quadrinhos.

4.2.4.1 Estratégia do humor e da aprendizagem fácil

¹⁴³ Entendo que, segundo Rüsen (2001, p. 164-165; 2009, p. 4), é possível identificar as dimensões política, ética e cognitivas da cultura histórica com as estratégias ligadas às argumentações política, cognitiva e estética da consciência histórica. Isso porque a cultura histórica é o modo como a consciência histórica se manifesta na sociedade.

Dentre as estratégias estéticas privilegiadas por esses sujeitos, o humor, aliado à aprendizagem fácil, foi majoritário, com trinta e uma indicações. Treze foram de estudantes de São João dos Patos. Eis as respostas dos jovens:

“Não acho não. Porque as histórias em quadrinhos passam coisas engraçadas. E a história do Brasil é coisa mais da Antiguidade” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

Essa jovem negou a possibilidade de que a História seja aprendida com os quadrinhos. Para Lavínia, a impossibilidade da aprendizagem histórica por meio de narrativas gráficas está diretamente relacionada ao fato de que, para ela, a história do Brasil diz respeito às coisas antigas. Implicitamente, essa estudante sugeriu que o humor dos quadrinhos pertence às experiências do presente e esse estatuto não permite que este artefato da cultura juvenil acesse o passado de um povo. No entanto, esta não é uma ideia majoritária entre os jovens, pois a maioria pensa que os quadrinhos fornecem uma aprendizagem fácil e divertida.

“Sim. Pois eles nos ensinam a história do Brasil ou da humanidade de uma maneira mais dinâmica, divertida” (Ângelo – 18 anos – Curitiba).

“É sim. Porque se torna mais divertido e mais fácil de interagir e adquirir conhecimento” (Aufídio – 18 anos – Vitória da Conquista).

A opinião desses jovens indicou uma escolha taxativa, no sentido de que os quadrinhos permitem uma aprendizagem fácil e com humor. Segundo Ângelo¹⁴⁴, a característica desses artefatos possibilita a aprendizagem da história do Brasil de uma forma dinâmica. Já o jovem baiano defendeu que as histórias em quadrinhos permitem uma interação com o conhecimento durante o processo de sua internalização. Aqui, é possível indicar um traço de intersubjetividade na resposta de Aufídio, pois, para ele, as narrativas permitem uma subjetivação do conhecimento. Segundo François Dubet (DUBET e MARTUCCCELLI, 1998, p. 333-344), esse processo de internalização da cultura escolar, por meio de elementos da cultura juvenil, propicia a elaboração de novas formas de subjetivação dos jovens.

“Sim. Acho que é totalmente possível aprender a História do Brasil em quadrinhos, pois além de ser um aprendizado mais divertido; quem tem a oportunidade, hoje, de sair da rotina, que é sempre ler e apenas ler” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

¹⁴⁴ Ângelo reside com os pais, sua mãe trabalha como cabelereira e seu pai como vendedor de produtos eletrônicos. Sua família é de Curitiba. Ele gosta de música, TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

“Sim. É muito mais fácil de aprender do que ficar lendo livro” (Tamara – 15 anos – Três Lagoas).

Essas duas jovens têm um argumento em comum: as histórias em quadrinhos possibilitam uma aprendizagem mais prazerosa e simples que a realizada nos livros. Para Marjane, essa argumentação sobre o prazer e diversão, causados pelos quadrinhos, vem acompanhada de uma crítica à cultura escolar que impõe sucessivas leituras desagradáveis aos alunos. Tamara¹⁴⁵ foi mais longe nessa crítica, ao expressar sua ojeriza por livros com a frase “é muito mais fácil aprender do que ficar lendo livro”. Essas estudantes tendem a pensar que o ensinado na escola pode ser “truques intelectuais”, que servem para pouca coisa em relação à sua vida prática (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 390). Mas elas perceberam na natureza cômica dos quadrinhos, uma maneira de lidar com a opressão da cultura escolar.

“Sim. Porque com diversão todos aprendem. Então, se se unir diversão (histórias em quadrinhos) e uma coisa mais séria (história do Brasil) facilita mais em aprender a história do Brasil e, ao mesmo tempo, diverte” (Isaac – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque a história em quadrinhos não reflete só diversão, mas, sim, muitas coisas que podemos aprender; e a história do Brasil é uma delas” (Tânia – 15 anos – Três Lagoas).

“Creio que quando você se interessa por algo, você, claro, aprende com mais facilidade. E sempre é bom inovar, pois histórias em quadrinhos seriam algo interessante para fazer com que alguns alunos se interessassem mais” (Frida – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. É possível aprender a História do Brasil com histórias em quadrinhos, pois além de ser criativas você se diverte; é uma história antiga, mas é muito interessante” (Ilíria – 15 anos – Vitória da Conquista).

Esses quatro alunos vinculam a diversão propiciada pelos quadrinhos com os conteúdos substantivos. Isaac, de São João dos Patos, diz que a união do sério e do cômico entre conceitos substantivos como a história do Brasil e as histórias em quadrinhos mobiliza, por meio da diversão, a aprendizagem histórica. Com o mesmo pensamento, Tânia, de Três Lagoas, defendeu que os quadrinhos não são só diversão, mas também uma forma de aprendizado do

¹⁴⁵ Tamara reside com os pais. Sua mãe é garçonete e seu pai é pintor. Sua família veio da capital do estado de São Paulo. Ela gosta de internet e sempre estudou na escola pública.

mesmo conteúdo histórico. A jovem Frida¹⁴⁶, do Maranhão, argumentou que o interesse dos alunos gera um aprendizado mais fácil e produtivo. Além disso, afirmou que as histórias em quadrinhos seriam uma forma de inovação, mobilizadora desse interesse para o aprendizado histórico. No mesmo sentido, Ilíria, de Vitória da Conquista, compreendeu que a ação criativa possibilitada por esses artefatos narrativos, cria o interesse por antigas histórias do passado. Creio que esse poder de facilitar a aprendizagem histórica de uma forma divertida está ligado à sua estrutura narrativa. É o que pensaram alguns jovens nessa investigação.

4.2.4.2 Estratégia ligada à estrutura narrativa das histórias em quadrinhos

A estrutura narrativa própria aos quadrinhos foi mobilizada como argumento por vinte e cinco jovens, destes nove são de Vitória da Conquista e assim responderam:

“Não. Porque as histórias em quadrinhos não ensinam totalmente a nós a história do Brasil. A história do Brasil só vamos aprender se olharmos o(s) livro(s) de História, que fala(m) da História do Brasil para lermos e aprendermos” (Turpino – 14 anos – São João dos Patos).

“Não é possível. Porque ela é cheia de atos e feitos. Talvez fosse (*possível ser*) contada em filmes ou música, mas em quadrinhos só se fosse muito bem contada” (Hipólita – 16 anos – Três Lagoas).

Dois jovens negaram a possibilidade de a História ser aprendida por meio dos quadrinhos, mas utilizaram como argumento a relação entre esse artefato e outras fontes de conhecimento histórico. O jovem de São João dos Patos afirmou que só é possível aprender com os manuais didáticos de História: “livro(s) que fala(m) da História do Brasil para lermos e aprendermos”. Para, ele as histórias em quadrinhos não permitem uma compreensão completa da História. Diversamente, a estudante de Três Lagoas mobilizou, como argumento para sua negação, a ideia de que a história do Brasil “é cheia de atos e feitos” e filmes ou músicas poderiam narrar melhor que os quadrinhos. No entanto, ela defende que, se bem estruturadas, as narrativas

¹⁴⁶ Frida vive com os pais e sua mãe é funcionária pública e trabalha como zeladora. Sua família veio de Pastos Bons no interior do estado do Maranhão. Ela aprecia leitura de livros e revistas, música, TV, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

gráficas podem realizar essa tarefa. Hipólita já aponta para a possibilidade de que os quadrinhos podem, por meio do poder narrativo, facilitar a aprendizagem histórica. Mas, para muitos jovens, isso não é uma possibilidade, mas uma constatação.

“Sim, pois geralmente as crianças e jovens preferem ler histórias em quadrinhos a livros mais formais” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“Acho que sim! Porque existem muitas pessoas que não têm paciência para ler aqueles grandes livros de história. Aprender a história do Brasil em quadrinhos deve ser bem interessante, pois é um jeito divertido para incentivar os adolescentes e as crianças a lerem...” (Titus – 17 anos – Três Lagoas).

“Sim. Porque a mesma história que é contada em uma revista, um livro, seria a contada em uma história em quadrinhos. A diferença é a ilustração que é usada” (Walter – 16 anos – Três Lagoas).

Esses três jovens defenderam que a aprendizagem histórica por meio dos quadrinhos é possível, e argumentaram suas decisões com a comparação com os livros. Mafalda, de Curitiba, indicou que crianças e jovens gostam de ler mais “quadrinhos do que livros formais”. Com o mesmo posicionamento, Titus¹⁴⁷, de Três Lagoas, afirma que esses sujeitos se impacientam com livros de História e que as narrativas gráficas são uma alternativa “bem interessante” e divertida para ensiná-los a ler. Tanto a jovem curitibana quanto o estudante sul-mato-grossense frisaram o prazer dos quadrinhos, contra a dificuldade de leitura dos livros de História, que são formais e muito extensos. Esses jovens indicaram a existência do distanciamento entre os livros didáticos e a vida prática ao mesmo tempo em que relacionam as histórias em quadrinhos com a cultura juvenil e com o prazer de ler. No entanto, Walter, também de Três Lagoas, entendeu que a natureza narrativa dos quadrinhos é a mesma das revistas e livros, apontando como única diferença o uso de imagens no primeiro artefato. Essa é a forma de argumentação dos próximos jovens.

“Sim. Às vezes fica até mais interessante por causa das imagens” (Manolo – 16 anos – Curitiba).

“Sim. É possível, pois as gravuras ilustradas nos quadrinhos estimulam nossa mente junto com a leitura, fazendo com que se tenha uma história mais resumida e fácil de aprender” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

¹⁴⁷ Titus reside com o pai, o avô, a tia e o irmão. Seu avô é aposentado, seu pai e seu tio são auxiliar de produção e vendedor, respectivamente. Sua família veio da capital de São Paulo. Ele gosta de cinema, games, internet, conversar com e visitar os amigos. Sempre estudou na escola pública.

“Sim. Porque além de estar contando a história, ela está mostrando a figura de como acontece. É até melhor para as crianças aprenderem mais rápido” (Henriette – 16 anos – São João dos Patos).

Esses jovens tiveram como especificidade, na sua argumentação, a dimensão imagética das narrativas em quadrinhos. Manolo¹⁴⁸, de Curitiba, defendeu que o uso das imagens como meio narrativo torna os quadrinhos interessantes. Já Conrado, do Maranhão, argumentou diferentemente pois, para ele, as imagens “estimulam a mente” dos jovens, criando uma síntese que facilita a aprendizagem histórica. Henriette explicitou essa visão ao apontar que a aprendizagem acontece quando as imagens em quadrinhos mostram o desenrolar dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que a história é narrada. Posso constatar, a partir das afirmações desses jovens, que as imagens permitem desenvolver narrativas iluminadoras e mobilizadoras da função rememorativa da consciência histórica (RÜSEN, 2009, p. 8-9). Nesse sentido, segundo Will Eisner (2005, p. 5-6), “as histórias em quadrinhos (...) são um meio visual composto de imagens”. O resultado desse processo são ideias formadas por elementos imagéticos. Esse quadrinista afirmava que a narração em imagens é o elemento fundamental das histórias em quadrinhos. Sua função é possibilitar a resposta do leitor por meio das imagens.

“Sim. Porque retrata a história com outro olhar, com outra forma” (Aubrey – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque podemos aprender e conhecer algumas histórias, saber mais sobre o Brasil, o que ainda não aprendemos. Formar letras, textos em quadrinhos nos levam a saber mais um pouco sobre história” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque de alguma forma ele pega a História que aconteceu e transforma em comédia, romance, ciências, etc. E nos mostra o que aconteceu” (Luigia – 18 anos – São João dos Patos).

“Sim, pois a história pode ser aprendida com uma frase, um texto. A história é algo contado com fatos reais. História em quadrinhos é uma forma divertida de contar uma história e que, às vezes, facilita na aprendizagem. É algo criativo” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

Além da função criadora de imagens esses estudantes apontaram outros elementos pertencentes à natureza das histórias em quadrinhos. Nesse sentido, a jovem Aubrey indicou que esses artefatos da cultura histórica

¹⁴⁸ Manolo reside com os pais, seu pai é autônomo e sua família veio de Curitiba. Ele aprecia cinema, leituras de livros e revistas, música, TV, esporte, games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou em escolas públicas.

abordam com outro olhar, propondo novas perspectivas em relação à história narrada. Rosália sugeriu que o processo de construção das histórias em quadrinhos amplia o conhecimento sobre a História. Já Luigia assinalou a mobilização, pelos quadrinhos, do processo de transformação do conhecimento histórico em diferentes formas de expressão do pensamento humanos, tais como as comédias, os romances e investigações científicas. Por fim, Alexandra afirmou que o aprendizado histórico ocorre a partir da narrativa de acontecimentos reais. Os quadrinhos seriam uma forma alegre e criativa de narrar uma história e facilitar a aprendizagem histórica. Segundo Walter Benjamin (1993, p. 129), a função criadora, mobilizada pela cultura juvenil, demarca um processo de transformação relacionado à conversão da linguagem científica em novas formas de pensar, que fertilizam a ciência, a arte e a vida humana prática na relação intersubjetiva com o outro.

4.2.4.3 Estratégia retórica ligada às histórias em quadrinhos como comunicação

Dezessete estudantes argumentaram a partir das estratégias retóricas da comunicação, com certo equilíbrio entre as quatro escolas brasileiras.

“Não. Porque na maioria das histórias em quadrinhos a história é contada no aumentativo ou no diminutivo, mas de um jeito mais embaralhado de se entender” (Émilie – 15 anos – São João dos Patos).

Émilie¹⁴⁹, de São João dos Patos, negou que os quadrinhos desenvolvam a aprendizagem histórica, pois considerou que esses artefatos ampliam ou reduzem as histórias narradas e fazem surgir um processo confuso de comunicação, dificultando o entendimento dos estudantes. Mas nem todos os jovens defenderam essa ideia.

“Provavelmente sim. Se é possível aprender literatura, dá pra aprender qualquer coisa. Além disso, todos os meios de aprendizagem são válidos” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

¹⁴⁹ Émilie mora com a sua irmã e seu cunhado, sua irmã é dona de casa e seu cunhado é recepcionista. Sua família veio do interior do Maranhão. Ela aprecia música, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

“Sim. Porque a história em quadrinhos transmite a mensagem como qualquer outra história comum. Só que a história em quadrinhos é de um jeito mais engraçado, e chama mais atenção do que a outra normal...” (Carmen – 15 anos – São João dos Patos).

“Depende do que a história conta e de como os personagens transferem a mensagem; e de como o autor aborda a mensagem” (Lucíola – 17 anos – Três Lagoas).

Essas alunas defenderam que a forma de comunicar dos quadrinhos facilita a aprendizagem histórica. Latifa, de Curitiba, diz que, assim como a literatura, as histórias em quadrinhos são uma mediação válida para desenvolver a aprendizagem histórica. No mesmo caminho, Carmen¹⁵⁰, de São João dos Patos, indicou que os quadrinhos comunicam “como qualquer outra história comum”, mas utilizando um modo cômico que “chama mais atenção” que as outras histórias. Já Lucíola, de Três Lagoas, afirmou que a aprendizagem ocorre de acordo com a maneira do autor abordar a mensagem a ser comunicada e, para ela, o elemento de transmissão das ideias se dá pelos personagens das narrativas gráficas. É perceptível que a estratégia comunicativa, segundo essas jovens, manifesta-se por meio dos aspectos literário, cômico e pelo poder dos personagens presentes nas histórias em quadrinhos, onde se vinculam com as ideias históricas e valores da cultura juvenil.

“Sim. Porque as histórias em quadrinhos retraçam um perfil muito legal na História que está sendo contada. O público fica mais satisfeito em estar vendo e ao mesmo tempo (*fica mais*) curioso para saber” (Pinabel – 17 anos – São João dos Patos).

“Sim. É uma forma de aprendizagem muito boa, principalmente para as crianças que geralmente não gostam muito de ler. E as figuras em quadrinhos atraem a atenção por terem uma linguagem fácil; e os desenhos se tornam mais atraentes para elas” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

“Sim. Porque a pessoa interage com a leitura e com a história” (Rosalinda – 16 anos – Vitória da Conquista).

Essas jovens argumentaram que os sujeitos são o fundamento do processo de aprendizagem histórica e as histórias em quadrinhos têm como função comunicar ideias voltadas para as crianças e os jovens. Para Pinabel¹⁵¹, do Maranhão, os quadrinhos reorganizam “o perfil” da História durante a

¹⁵⁰ Carmen vive com os pais, sua mãe é funcionária pública e seu pai é moto-táxi. Sua família é de São João dos Patos. Ela aprecia música, TV e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁵¹ Pinabel reside com os pais, sua mãe é dona de casa e seu pai é peoneiro. Sua família é de São João dos Patos. Ele gosta de música, TV, esporte, internet e ir a vaquejada. Sempre estudou na escola pública.

narração, de um modo que gera satisfação para o seu público e amplia a vontade de conhecer. Judite, do Mato Grosso do Sul, compreendeu que as histórias em quadrinhos criam, nas crianças, o gosto pela leitura estimuladas pela linguagem e pelas imagens que são atrativas. Rosalinda, da Bahia, sintetiza essas ideias afirmando que os quadrinhos permitem uma interação comunicativa “como a leitura e com a história”. Segundo esses jovens, este artefato da cultura histórica pode abrir espaço para uma formação complementar, que ampliaria as possibilidades de comunicação apropriadas aos modos de construir o entendimento histórico. Para Rüsen (2007, p. 97), a mobilização desse “entendimento” organiza as formas de pensar e desenvolve a “orientação cognitiva da práxis” aprendida, possibilitando o “autoconhecimento” do sujeito e do “entendimento mútuo” intersubjetivo.

4.2.4.4 Estratégia do poder de síntese histórica das histórias em quadrinhos

O poder de síntese histórica dos quadrinhos foi indicado por onze alunos, dos quais seis eram maranhenses.

“Sim. Porque ela dá uma leve pincelada naquilo em que se acha mais importante na história” (Liberdade – 15 anos – Curitiba).

“Sim. Porque as histórias em quadrinhos são uma forma mais resumida e mais divertida de contar uma história, facilitando, assim, a nossa compreensão” (Vera – 17 anos – Três Lagoas).

“Depende da História. Se for contada de uma forma simples e com muito conhecimento, mostrando como foi especificamente a história do Brasil” (Túlio – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque as histórias em quadrinhos são iguais a um livro aonde vem dizendo tudo que venha servir para nosso conhecimento. A história em quadrinhos realmente é uma forma de ensino, só que em uma versão pequena para que possamos entender mais” (Carlos – 16 anos – São João dos Patos).

A valorização do que é mais importante numa história é o que Liberdade¹⁵² aponta como um dos elementos dos quadrinhos, enquanto poder

¹⁵² Liberdade mora com seus pais. Seu pai é técnico em estética e cozinheiro. Sua família é de Curitiba. Ela aprecia TV e sempre estudou na escola pública.

de síntese histórica. Já Vera e Túlio¹⁵³ afirmaram que as histórias em quadrinhos são uma forma resumida e simples de produzir conhecimento histórico e facilitam a compreensão de conteúdos substantivos, como a história do Brasil. Carlos apresentou outra argumentação, ao defender que esses artefatos da cultura histórica são uma “forma de ensino” numa “versão pequena”, que propicia o entendimento histórico tanto quanto os livros. Essa possibilidade de síntese, para Snyders (1988, p. 31-33), faz das histórias em quadrinhos “um fio condutor” para os jovens, pois torna a complexidade do mundo assimilável e são uma forma de organizar ideias de segunda ordem sofisticadas, de um modo compreensível.

4.2.4.5 Estratégia ligada aos personagens cartum e aos cenários

Por fim, personagens cartum foram apontados por oito jovens, sendo quatro de Curitiba.

“Acho possível porque é mais fácil decorar uma cena em quadrinhos do que num texto imenso” (Christine – 16 anos – Curitiba).

Christine¹⁵⁴, de Curitiba, compreendeu que as cenas desenhadas nos quadrinhos facilitam a memorização dos conteúdos substantivos a serem aprendidos. Novamente é apresentada uma rejeição aos textos didáticos, pois para essa estudante eles são imensos.

“Sim. Pois ela só vai mudar a história só porque tem personagens, mas a história vai continuar a mesma” (Diana – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque as histórias ficam mais emocionantes. Podemos acompanhar a reação dos personagens” (Ganelão – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque dá para aprender com histórias em quadrinhos, e porque, dependendo dos personagens, incentivam as pessoas a ler e acabam aprendendo” (Quintus – 15 anos – Vitória da Conquista).

¹⁵³ Túlio reside com os pais. Sua mãe é dona de casa e seu pai trabalha como operário de construção. Sua família veio de Divinópolis, no estado de Minas Gerais. Ele aprecia a leitura de histórias em quadrinhos, TV, esporte e jogos educativos como xadrez e dama. Sempre estudou na escola pública.

¹⁵⁴ Christine reside com seus pais, sua mãe é diarista, seu pai aposentado e ela já exerce uma função remunerada como menor aprendiz. Sua família é de Curitiba. Ela gosta de música, leitura de livros e revistas e, destacou também, namorar. Sempre estudou em escola pública.

Diana defendeu que a mudança das narrativas em quadrinhos em relação às outras histórias, está na presença dos personagens representados nesse artefato da cultura histórica. Ganelão¹⁵⁵ indicou a emoção dada às histórias pelas narrativas gráficas. Ele destacou, também, as formas de reagir dos personagens em relação às situações do passado que enfrentam. Já Quintus¹⁵⁶, o jovem baiano, entendeu que os personagens levam os jovens a lerem e aprenderem mais. Novamente é possível constatar que os personagens das histórias em quadrinhos criam um processo de identificação nos jovens, fazendo com que mobilizem intersubjetivamente os seus valores ao enfrentarem narrativas verdadeiras. Esse processo será melhor desenvolvido durante a investigação de quais personagens e situações do passado os estudantes pesquisados reconhecem.

É perceptível, portanto, a importância didática das histórias em quadrinhos na aprendizagem histórica. Os jovens relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura, que permitem uma melhor memorização dos conteúdos. Estratégias que se utilizem do humor e da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos permitem, conforme os sujeitos desta investigação afirmaram, uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado histórico ou sentido relacionado ao conhecimento histórico. Segundo alguns deles, as histórias em quadrinhos permitem a constituição de um sentido de identidade ligado a uma cultura juvenil de sua época (HOBBSAWM, 1995, p. 326). Estes sujeitos históricos percebem o potencial dos quadrinhos, na possibilidade de uma passagem de protonarrativas baseadas na tradição (RÜSEN, 2001, p. 75) para narrativas históricas elaboradas e sustentadas por uma cognição histórica situada. Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as histórias em quadrinhos como fontes históricas, que permitem inferir evidências constituidoras de narrativas históricas. Outra indicação fundamental, fornecida pelos jovens estudantes, é que histórias em quadrinhos que se utilizam de personagens cartum com cenários históricos realistas, permitem uma

¹⁵⁵ Ganelão vive com seus pais, sua mãe é dona de casa e seu pai, lavrador. Ele aprecia leitura de livros e revistas, ler histórias em quadrinhos, TV, esporte e games. Sempre estudou na escola pública.

¹⁵⁶ Quintus mora com os pais, seu pai é repositor de supermercados. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de música, TV, games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

passagem da cultura primeira dos jovens para um conhecimento histórico elaborado (SNYDERS, 1988).

Para Rüsen (2007, p. 132), o princípio da originalidade e da indispensabilidade da arte fornece à formação histórica dos jovens, por meio da dimensão estética da cultura histórica, uma forma de compreensão humana de si mesmos e do mundo. Portanto, essa formação busca reconhecer as estratégias estéticas mobilizadas pelos jovens quando interpretam as experiências do passado.

4.2.5 DIMENSÃO COGNITIVA

As estratégias cognitivas da consciência histórica foram utilizadas nos argumentos de trinta estudantes. Essas não foram destacadas por nenhum dos jovens curitibanos, quando o assunto é a aprendizagem histórica por meio dos quadrinhos.

4.2.5.1 Estratégia ligada à empatia

A empatia foi a estratégia cognitiva mais mobilizada entre os alunos, com dezesseis indicações, havendo um equilíbrio entre as duas escolas nordestinas e a do Centro-Oeste.

“Não. Prefiro algo para estudar sem muita ilustração. Iria me confundir porque quando leio algum texto gosto de imaginar o que estou lendo. Já nas histórias em quadrinhos eu não posso imaginar por causa da ilustração” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

Valéria entendeu que as histórias em quadrinhos não possibilitam uma relação empática, pois ela crê que as imagens diminuem a capacidade imaginativa da narrativa e ainda perpetram confusão na mente do leitor. Essa jovem, implicitamente, compreende que livros literários ampliam mais a possibilidade da empatia com o passado. No entanto, não é esta a opinião da maioria dos estudantes.

“Sim. Porque as histórias em quadrinhos despertam na pessoa a vontade de ler cada vez mais. Além de que elas contam de maneira bem divertida onde você rapidamente fica fascinado pelo conteúdo das histórias ilustradas” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

“É um jeito diferente de ler. Você fica entusiasmado. É divertido, etc... E você ainda aprende mais quando é uma coisa que você gosta” (Olívia – 17 anos – Vitória da Conquista).

Catarina e Olívia¹⁵⁷ destacaram a fascinação e o entusiasmo que as histórias em quadrinhos comunicam aos jovens. A jovem maranhense valorizou o fascínio que sente com as imagens representativas do passado nas narrativas gráficas. Já a estudante baiana defendeu o entusiasmo que sente quando está aprendendo com um tipo de narrativa que gosta. Sob esse aspecto, segundo Eisner (2005, p. 51-53, 54, 78), para que as histórias em quadrinhos ajam como um artefato mediador entre o narrador e o público, é necessário que a empatia fundamente a comunicação entre sujeitos. Numa história em quadrinhos, as experiências e vivências culturais do autor e do leitor são instrumentos que permitem um “contato emocional” entre ambos.

“Sim. Porque nos quadrinhos forçam você para que as pessoas imaginem a cena, permitindo uma maior fixação dos fatos” (Owen – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim, pois as histórias em quadrinhos são mais lidas por jovens, adultos, adolescentes e crianças, e estabelecem desenhos nos quais a pessoa que estiver lendo tem a imaginação do que está acontecendo” (Hermíone – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque é até mais interessante. Acho que filmes também seriam. As histórias em quadrinhos seriam como se se estivesse escutando alguém contando a história do Brasil, e iríamos nos sentir dentro da história sendo um personagem” (Otávia – 16 anos – Vitória da Conquista).

Esses três jovens argumentaram, a partir da ideia de uma empatia histórica, no sentido do pôr-se no lugar do outro. Para Owen, a memorização das experiências do passado é possível porque os quadrinhos exigem que os leitores imaginem as cenas do passado. Esse jovem entendeu que as histórias em quadrinhos mobilizam a empatia como um elemento estrutural na relação com o leitor. Hermíone¹⁵⁸ definiu os quadrinhos como uma narrativa que produz

¹⁵⁷ Olívia reside com seus pais, sua mãe é empregada doméstica e seu pai é pedreiro. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia música, histórias em quadrinhos, TV, esporte, conversar com os amigos e ir à academia. Sempre estudou na escola pública.

¹⁵⁸ Hermíone mora com os pais. Sua mãe é revendedora de cosméticos e seu pai é vendedor. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia música, TV, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

a imaginação do passado na mente de sujeitos de todas as idades. Já Otávia¹⁵⁹ descreveu a sua compreensão sobre o funcionamento do processo da empatia histórica, pois, para ela, as histórias em quadrinhos equivalem à narrativa ao expressar que ler é como se “estivesse escutando alguém contando a história do Brasil” fazendo com que ela entrasse na História, por meio da imaginação empática, como um personagem histórico.

Segundo Rüsen (2007, p. 132-134), a força imaginativa da cultura juvenil quando mobilizada, se relaciona livremente com as experiências do passado. As histórias em quadrinhos mobilizam, nesses sujeitos, as operações rememorativas da consciência histórica. A empatia produz vivacidade e força de sentido à cultura histórica, possibilitando aos jovens um salto para formas mais complexas de consciência histórica.

Bodo von Borries (1994, 1997, 2001a, 2010), em várias das suas pesquisas, detectou o baixo nível de envolvimento empático dos jovens europeus por ele pesquisados, principalmente quando se referia a situações e personagens do passado. No entanto, creio que esse resultado se deu devido ao modelo investigativo aplicado: um questionário com opções fechadas. Os jovens aqui investigados apresentaram uma relação de empatia com o outro do passado mais sofisticada, não só nesta questão, mas também após o contato que tiveram com as duas histórias em quadrinhos confrontadas, as quais mobilizaram escolhas e identificações intersubjetivas a respeito de situações e personagens do passado.

4.2.5.2 Estratégia ligada à relação com a verdade histórica

As relações com a verdade histórica foram mobilizadas como estratégia cognitiva por oito alunos.

“Por um lado sim e por outro, não. Lendo histórias em quadrinhos iremos aprender o essencial sobre determinado tema, mas em minha opinião não é possível ter um conhecimento total deste tema lendo tais histórias” (Ludovico – 16 anos – São João dos Patos).

¹⁵⁹ Otávia reside com os pais que são lavradores. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia esporte e sempre estudou na escola pública.

Esse jovem apresentou dúvidas sobre a possibilidade de que a História seja aprendida com os quadrinhos. A dúvida apontada por Ludovico¹⁶⁰ é que as histórias em quadrinhos não propiciam um “conhecimento total” sobre a história do Brasil. Esse jovem apresentou a concepção de verdade completa como um argumento que poderia desvalorizar o poder didático dos quadrinhos.

“Em certa parte sim, pois apesar de as histórias em quadrinhos não se aprofundarem no que aconteceu, a parte superficial que é contada é verdadeira e baseada em fatos reais” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim. Pois nas histórias em quadrinhos é explicado tudo o que acontecia realmente, e mesmo se nós não soubéssemos o que acontecia em tempos atrás, agora sabemos” (Valentina – 17 anos – Três Lagoas).

“Sim. Porque além da leitura tem a versão do que você está lendo” (Múcio – 17 anos – Vitória da Conquista).

Bardolfo argumentou que, em linhas gerais, as histórias em quadrinhos, mesmo que de maneira superficial, narram uma história verdadeira, “baseada em fatos reais”. Já Valentina¹⁶¹ fez uso de outra argumentação ao entender que esses artefatos se utilizam de uma explicação sobre o real, e devido a isso, eles passaram a conhecer as experiências do passado. Creio que esses dois estudantes sul-mato-grossenses mobilizam a categoria “a explicação correta”, na qual Isabel Barca (2001, p. 244) identificou os jovens que apresentaram tendência em selecionar fatores relacionados às concepções do cotidiano ao defenderem “a explicação mais correta”. Seguindo outro ponto de vista em relação à verdade histórica possibilitada pelas histórias em quadrinhos, Múcio¹⁶² explicitou que elas não desenvolvem somente uma diferente leitura, mas propiciam uma nova versão da mesma. Este jovem começou a apontar para uma visão multiperspectivada da História.

4.2.5.3 Estratégia ligada à relação com o passado

¹⁶⁰ Ludovico mora com os pais, seu pai é lavrador aposentado. Sua família é de São João dos Patos. Ele gosta de música TV, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁶¹ Valentina reside com seus pais e sua tia. Sua mãe trabalha em serviços gerais e sua tia é cozinheira. Sua família veio de Rochedo, interior do estado do Mato Grosso do Sul. Ela aprecia cinema, leitura de livros, revistas e histórias em quadrinhos, TV, esporte, games e conversar com os amigos. Sempre estudou em escolas públicas.

¹⁶² Múcio mora com seus pais, seu pai é repositor. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele afirma que gosta de trabalhar e fez a maior parte de seus estudos na rede privada.

Cinco jovens argumentaram que o vínculo entre as histórias em quadrinhos e a aprendizagem histórica se dá a partir da relação com o passado.

“Sim. Se tudo for relacionado com a história do Brasil” (Humphrey – 16 anos – Três Lagoas).

“No Brasil, pois temos que ter um pouco de conhecimento dos tempos antigos” (Adelaide – 16 anos – São João dos Patos).

“Acho que sim porque mostra o que aconteceu no passado” (Comênio – 19 anos – Vitória da Conquista).

Humphrey, o jovem de Três Lagoas, afirmou que as histórias em quadrinhos ajudam na aprendizagem histórica se elas estiveram relacionadas com o conceito substantivo da História do Brasil. Já Adelaide e Comênio¹⁶³ defenderam que os quadrinhos guardam uma relação com os acontecimentos do passado e que possibilitam um contato dos jovens com os tempos antigos. No entanto, esses estudantes não avançaram na definição de que tipo de passado estão se referindo.

4.2.5.4 Estratégia ligada às fontes históricas

Somente um jovem de Três Lagoas defendeu a relação com as fontes como um argumento relevante.

“Sim. Porque é possível e existem várias revistas de diferentes marcas como: ‘Nosso amiguinho’ (revista em quadrinhos), ‘Turma da Mônica’, ‘Zé Carioca’. E na TV é oferecida pela Cultura e outras” (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

Esse jovem sul-mato-grossense defendeu que é possível que as histórias em quadrinhos facilitem a aprendizagem histórica, pois são fontes acessíveis em várias formas de mediação, seja pelas revistas em quadrinhos mais populares do mercado, seja pela televisão. O interessante é que esse jovem citou um canal público como fonte divulgadora dos quadrinhos, até

¹⁶³ Comênio vive com seus pais e sua mãe é dona de casa. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

porque esse canal apresentava programas de importantes de quadrinistas brasileiros como Ziraldo e Maurício de Souza.

Se forem levadas em conta as estratégias cognitivas da consciência histórica, os quadrinhos podem facilitar a aprendizagem se sua narrativa histórica for verdadeira e se referirem às épocas passadas, não possibilitando a fuga em relação ao que realmente aconteceu. Essas ideias vão na esteira das ideias de Rüsen (2001), quando ele defende que existe uma função didática da História, quando essa está pautada em critérios de verdade, dos quais a empatia na relação com o passado é um caminho para a plausibilidade histórica. Raymond Martin (1993) também fornece um modo de compreender estas respostas, porque insiste na importância da busca da veracidade dos fatos passados.

4.2.6 DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA

4.2.6.1 Estratégia da relação com a moral

Dois jovens curitibanos apontaram uma relação moral com o passado narrado pelas histórias em quadrinhos, mobilizando, portanto, uma estratégia política ou ética da consciência histórica. Não foram encontradas estratégias especificamente políticas, mas sim de caráter moral. É o que responderam os seguintes estudantes:

“Não muito, pois as histórias em quadrinhos são mais ‘inocentes’” (Jacob – 16 anos – Curitiba).

“Nunca. Porque não retrata a História em real. Só pegam as partes boas da História” (Miguel – 16 anos – Curitiba).

Os dois jovens, que desenvolveram uma estratégia de compreensão moral sobre as histórias em quadrinhos, negam a possibilidade de que se possa aprender com esses artefatos. Jacob¹⁶⁴ opinou sobre a inocência

¹⁶⁴ Jacob mora com os pais, sua mãe é dona de casa e seu pai trabalha no sindicato. Sua família veio de Mariópolis, no interior do Paraná. Ele gosta de TV, esporte, games e internet. Sempre estudou na escola pública.

presente em algumas histórias em quadrinhos, enquanto Miguel¹⁶⁵ afirmou que os quadrinhos não retratam de modo real a História, pois escolhem somente as melhores facetas. Esses estudantes apresentaram uma concepção de que quadrinhos são narrativas ficcionais ingênuas voltadas para as crianças. No entanto, não levam em consideração que as narrativas gráficas hoje abordam uma infinidade de gêneros para a mesma variedade de públicos, desde questões ligadas à realidade política e social de uma comunidade até questões raciais e de gênero (MCCLOUD, 2006, p. 96-125).

O tema da nona questão investigou se os jovens creem que as histórias em quadrinhos contam a verdade sobre o passado da humanidade e o porquê de suas respostas. As respostas a essa pergunta podem ser organizadas na tabela 13.

TABELA 13 – AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PODEM CONTAR A VERDADE SOBRE A HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Contar a verdade sobre a História da Humanidade	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Sim	14	29	17	22	82
Depende	5	5	4	8	22
Não	2	7	3	1	13
Não sabe	1	0	1	1	3
Não responderam	1	2	1	2	6

Nas quatro escolas públicas brasileiras, oitenta e dois jovens estudantes afirmaram que as histórias em quadrinhos podem contar a verdade sobre a história da humanidade. Vinte e nove estudam em São João dos Patos e vinte e dois em Vitória da Conquista. Vinte e dois estudantes tiveram dúvidas sobre essa possibilidade, sendo que oito são da cidade baiana. Negaram que os quadrinhos têm alguma relação com a verdade da história humana treze alunos, dos quais sete moram no Maranhão. Três jovens não souberam responder e seis estudantes, de fato, não responderam.

Para entender o significado dessas escolhas foram analisadas as justificativas dadas pelos estudantes.

¹⁶⁵ Miguel reside com os avós. Sua família é de Curitiba. Ele gosta de games e internet. Sempre estudou em escola pública.

TABELA 13A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PODEM CONTAR A VERDADE SOBRE A HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Dimensões da Cultura Histórica	Estratégias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Dimensão Estética	Estrutura narrativa das HQs	2	8	4	5	19	42
	HQs como comunicação	3	4	0	6	13	
	Personagens cartuns e cenários	2	3	1	0	6	
	Poder de síntese histórica dos HQs	0	3	0	0	3	
	Relação com o humor	0	0	1	0	1	
Dimensão cognitiva	Relação com a verdade histórica	8	6	10	6	30	69
	Relação cética com o passado	4	4	3	8	19	
	Relação com o passado	0	7	1	1	9	
	Relação com a aprendizagem histórica	1	1	0	2	4	
	Relação com as evidências	1	1	2	0	4	
	Empatia	0	0	2	0	2	
	O passado como orientação para o presente	0	1	0	0	1	
Dimensão Ético-Política	Relação moral com o passado	0	1	0	0	1	3
	Relação com a Tradição religiosa	0	1	0	0	1	
	Relação com a tradição	0	0	0	1	1	
Outros		1	0	1	2	4	
Não		0	1	0	0	1	
Não responderam		1	2	1	2	6	

Os dados reduzidos nessa tabela serão novamente interpretados a partir da categorização das dimensões da cultura histórica, as quais podem ser articuladas como estratégias argumentativas da consciência histórica.

4.2.7 DIMENSÃO ESTÉTICA

As estratégias estéticas da consciência histórica foram mobilizadas por quarenta e dois jovens, quando o assunto diz respeito à possibilidade de as histórias em quadrinhos contarem a verdade sobre a história da humanidade.

4.2.7.1 Estratégia ligada à estrutura narrativa das histórias em quadrinhos

A mobilização da estrutura narrativa própria aos quadrinhos foi mobilizada como argumento por dezenove jovens, dois quais oito eram de São João dos Patos. Assim esses responderam:

“Sim. Basta apenas o autor ser fiel aos fatos históricos retratados. As histórias em quadrinhos são apenas mais um tipo de meio de contar histórias (Beatriz – 16 anos - São João dos Patos).

“Sim. Mas de maneira diferente. Conta a história de modo mais retorcido para ficar mais interessante” (Assunta – 16 anos - São João dos Patos).

“Sim. Vai estar contando a história normal. Só que com imagens” (Manolo – 16 anos – Curitiba).

“Sim. Porque na história em quadrinhos só estará ilustrado e contando a História e, no livro, só uma história sem ilustração” (Walter – 16 anos – Três Lagoas).

Esses quatro jovens argumentaram, a partir de uma concepção tradicional da História, que as histórias em quadrinhos são mais uma forma de contar a mesma história. Para sustentar essa constatação Beatriz afirmou que “basta o autor ser fiel aos fatos históricos retratados” para que se possa contar a verdade. No entanto, Assunta¹⁶⁶ frisou que a diferença dos quadrinhos em relação às outras narrativas está em que as histórias são “retorcidas” para criarem interesse para o leitor. No mesmo sentido, as imagens ou as ilustrações, para Manolo e Walter, demarcam essa diferença porque, segundo o jovem de Três Lagoas, os livros são histórias “sem ilustração”. Apesar de esses estudantes entenderem os quadrinhos históricos como um “retrato” da História, eles consideram que o seu poder narrativo os colocam na estrutura desse conhecimento.

“Sim. As histórias em quadrinhos podem contar tudo o que imaginarmos, sendo elas mentiras ou verdades” (Tânia – 15 anos – Três Lagoas).

¹⁶⁶ Assunta vive com os pais, sua mãe é doméstica e seu pai é comerciante. Sua mãe é do Maranhão. Ela gosta de música e TV. Sempre estudou na escola pública.

“Se o autor quiser realmente, ele conta a história como ela é. Às vezes alguns autores querem mudar a história para dar humor à mesma” (Lucíola – 17 anos – Três Lagoas).

“Sim. Como eu disse, as histórias em quadrinhos são tiradas da realidade do Brasil. Algumas podem contar algumas mentirinhas, mas a maior parte é verdade. Algumas funcionam só como diversão para as crianças, as quais não têm noção de como foi o passado do Brasil” (Thierry – 15 anos – São João dos Patos).

A jovem Tânia defendeu uma concepção relativista em relação ao conhecimento histórico, na medida em que os quadrinhos podem narrar qualquer coisa imaginada, sejam “elas mentiras ou verdades”. Mas essa jovem valoriza, implicitamente, a ideia de que a imaginação é um caminho para o conhecimento. Já Thierry¹⁶⁷ e Lucíola entenderam que os quadrinhos retiram suas histórias da “realidade”, de modo que para a estudante sul-mato-grossense as mudanças nos quadrinhos aparecem apenas para colocar humor nas narrativas verdadeiras sobre o passado. Para o aluno maranhense, ao compreender que as crianças “não têm noção de como foi o passado do Brasil”, esses artefatos podem “contar algumas mentirinhas”, pois as narrativas gráficas, segundo Thierry, podem servir apenas como diversão àqueles que têm poucos subsídios para leituras históricas mais complexas. Portanto, as narrativas históricas, quando compostas por imagens, permitem que a limitação possa ser superada pela estratégia estética da narrativa em quadrinhos. A partir das investigações do Projeto CHATA, do qual um dos elaboradores foi Peter Lee (2006), é sabido que todas as crianças têm noções sobre o passado, mas que são expressas de modo diverso conforme a sua relação com o conhecimento e o contexto de sua aprendizagem histórica.

“Sim. Ler faz bem. Então, lendo as histórias em quadrinhos podemos (contar) conhecer o passado da humanidade” (Coriolano – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Podem sim. Porque nessas histórias só contam coisas do passado. E se contam o passado, podem contar o passado da humanidade” (Célia – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque é só o autor contar uma história do passado da humanidade e passar para os quadrinhos. Aí vira uma história em quadrinhos” (Saturnino – 15 anos – Vitória da Conquista).

¹⁶⁷ Thierry mora com os avós, sua avó é professora. Sua família veio de Sucupira do Norte no interior do estado do Maranhão. Ele aprecia a leitura de livros, revistas e histórias em quadrinhos, música, TV, esporte, games, internet, conversar com amigos e namorar. Sempre estudou em escolas particulares antes de entrar no colégio público em que está.

“Sim. Porque o passado está se referindo a alguns passados da história contada. Tudo isso faz parte da humanidade” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

A característica em comum das respostas desses quatro jovens de Vitória da Conquista é que os quadrinhos guardam uma estrita relação com o narrar sobre o passado da humanidade. Essa é a posição defendida por Coriolano e Célia¹⁶⁸. Já para o jovem Saturnino¹⁶⁹ o autor é o responsável por essa transformação para o narrar em quadrinhos. Com a ideia de que “o passado está se referindo a alguns passados da história contada”, Rosália sugere, implicitamente, a possibilidade da perspectividade na narrativa histórica, porque o passado da humanidade é a perspectiva que pode dar sentido aos passados narrados. Segundo Adam Schaff (1983, p. 79-81) a compreensão do passado da humanidade ilumina o entendimento da especificidade dos contextos sociais e culturais, abordados por narrativas históricas. Nesse sentido, os jovens colocam a si mesmos na variedade das maneiras de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” (RÜSEN, 2007, p. 106-110).

4.2.7.2 Estratégia retórica ligada às histórias em quadrinhos como comunicação

As argumentações a partir das estratégias retóricas da comunicação foram mobilizadas por treze jovens, dos quais seis são de Vitória da Conquista e nenhum de Três Lagoas. Eis as respostas:

“Sim e não. Algumas podem, sim, contar a verdade e, outras não, pois seus autores usam de artifícios para que o leitor tenha curiosidade de saber o que foi realmente, dando, assim, uma falsa história sobre a humanidade” (Conrado – 16 anos - São João dos Patos).

“Algumas sim, outras não. Porque algumas histórias em quadrinhos contam realmente essa história que aconteceu há anos atrás. Já outras vêm em forma de divertir

¹⁶⁸ Célia reside com os pais, ambos são comerciantes. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia música e TV. A maior parte de sua vida escolar foi na rede privada.

¹⁶⁹ Saturnino mora com os pais, sua mãe trabalha como dona de casa e seu pai como autônomo. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

as pessoas como formas de algumas mudanças para divertir o público” (Carlos – 16 anos São João dos Patos).

“Depende. Porque existem muitas histórias que contam em forma de entretenimento às crianças e outras podem até contar mais de uma forma diferente” (Viola – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Talvez não. Pra mim as histórias em quadrinhos não deixam de ser uma mídia; e a mensagem passada vai depender de quem a está vendendo. Por isso, ela pode vir a ser falsa” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

“Dependendo da história sim, relacionando a história de uma maneira mais interativa” (Aufídio – 18 anos – Vitória da Conquista).

Esses cinco jovens apresentaram dúvidas quanto à possibilidade de as histórias em quadrinhos contarem a verdade sobre o passado. Conrado e Carlos, ambos de São João dos Patos, afirmaram que alguns quadrinhos narraram a verdade sobre o passado, mas para o primeiro estudante, os autores usam “artifícios para que o leitor tenha curiosidade de saber o que foi realmente”, criando assim uma história falsificada. Carlos forneceu outro argumento para as distorções estéticas sobre a verdade. Para ele, as mudanças na narrativa em quadrinhos têm como objetivo “divertir o público”. Nesse sentido, Viola, Latifa e Aufídio¹⁷⁰ reforçaram a estratégia retórica da comunicação ao apontar que suas dúvidas dizem respeito ao caráter midiático dos quadrinhos. A jovem baiana defendeu que os quadrinhos são uma forma de “entretenimento” para as crianças e isso demarca a sua diferença, pois, às vezes, as histórias em quadrinhos podem contar a verdade sobre o passado. Segundo Viola, para as crianças, as histórias podem não ter preocupação com a verdade, mas podem ser contadas de diferentes modos dependendo do público que a lerá. Já a estudante paranaense afirmou que as narrativas gráficas “não deixam de ser uma mídia”, de tal forma que “a mensagem passada vai depender de quem a está vendendo”. Essa jovem concebeu os quadrinhos como um produto da indústria cultural, submetida à economia de mercado. Para ela, essa característica invalida a possibilidade destes artefatos narrarem histórias verdadeiras. Aufídio compreendeu os quadrinhos com mais positividade, ao afirmar a capacidade interativa das narrativas históricas contadas visualmente. Aqui, novamente é possível vislumbrar que a

¹⁷⁰ Aufídio reside com os pais e sua mãe é zeladora. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de música, esporte, games e internet. Estudou a maior parte de sua vida escolar na escola particular.

intersubjetividade interativa dos jovens estudantes com os quadrinhos pode ser um elemento de validação das narrativas sobre o passado.

“Sim. Porque quando escrevemos algo temos que ter pelo menos uma pequena noção do que fala o assunto para poder passar para os leitores. Mesmo que seja para satirizar” (Martha – 17 anos – São João dos Patos).

“Sim, pois se os autores estão se dando ao trabalho de escrever sobre a história do Brasil, eles têm que pelo menos fazer direito. E é muito interessante e você entende melhor” (Ilíria – 15 anos – Vitória da Conquista).

Essas duas estudantes entenderam a positividade da estratégia comunicativa dos quadrinhos e que ela está ligada ao conhecimento histórico do autor. Para Martha, só é possível informar os leitores se o autor tiver a “noção do que fala o assunto”. A sátira seria uma estratégia retórica para chegar a esse resultado. Já para Ilíria, o esforço dos autores em produzir conhecimento sobre a história do Brasil é um elemento para a compreensão e interesse dos estudantes pela História. A partir dessas respostas, entendo que uma comunicação baseada no conhecimento sobre o passado pode facilitar construção de um processo de subjetivação dos jovens, a partir da narrativa histórica fundamentada em argumentos plausíveis.

4.2.7.3 Estratégia ligada aos personagens cartum e aos cenários

Os personagens cartum e cenários foram mobilizados por seis jovens, sendo que nenhum deles em Vitória da Conquista.

“Não. Porque as histórias em quadrinhos passam mais sobre desenhos e personagens de animação” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

“Algumas sim, outras (não?), porque sempre, nas histórias em quadrinhos, os donos ou os que escrevem querem colocar mais personagens e mais comédias para o público” (Pinabel – 17 anos – São João dos Patos).

Lavínia negou a possibilidade da verdade entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico. Esta estudante apontou que “desenhos e personagens de animação” são elementos da natureza desse artefato, que levam ao caminho das narrativas ficcionais, impedindo a possibilidade da verdade histórica. No mesmo sentido, Pinabel põe em dúvida que os quadrinhos possam contar a verdade sobre o passado, por conta da tendência

de que os “donos ou os que escreveram” esses artefatos colocam “mais personagens e mais comédias”. Esta jovem também entende que ligação dos quadrinhos com a indústria cultural dificulta a estruturação de narrativas históricas.

“Sim. Talvez com personagens diferentes. Mas um jeito de contar a história” (Irane – 16 anos – Curitiba).

“Sim. Entre os diálogos dos personagens que a história em quadrinhos apresenta pode ser mostrada a forma de tratamento e os assuntos mais frequentes entre os que viveram na antiguidade” (Alicia – 15 anos – São João dos Patos).

Pensam de modo diferente as jovens Irane e Alicia¹⁷¹, pois para elas os personagens são uma das várias maneiras de se narrar a história. A estudante paranaense indicou a importância dos “personagens diferentes”. Já a jovem maranhense defendeu que os “diálogos dos personagens” permitem o tratamento dos assuntos que mobilizaram os sujeitos no passado. Segundo György Lukács (2010, p. 193) os diálogos entre os personagens têm como função desenvolver a profundidade histórica das ideias; os diálogos introduzem o componente vivencial nas narrativas. Isto faz com que os quadrinhos narrem a partir de experiência no tempo que orientem o sentido para a vida prática.

4.2.7.4 Estratégia do poder de síntese histórica das histórias em quadrinhos

O poder de síntese histórica dos quadrinhos foi utilizado como argumentação por três estudantes maranhenses.

“Sim. Porque ela é contada de forma bem resumida” (Émilie – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque a história vai ser sempre a mesma, mas em forma resumida” (Diana – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Mas depende de como ele vai colocar cada palavra no seu devido lugar” (Ester – 16 anos – São João dos Patos).

¹⁷¹ Alicia mora com os pais, sua mãe é dona de casa e seu pai é locutor. Sua família é de São João dos Patos. Ela aprecia leitura de livros e revistas, música, TV internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

Émilie, Diana e Ester afirmaram que o acesso à verdade sobre o passado se dá porque as narrativas em quadrinhos conseguem resumir as histórias contados por outros meios. Diana apresenta uma concepção tradicional do conhecimento, ao defender que “a história vai ser sempre a mesma”, mas os quadrinhos sintetizam em uma narrativa simples, a partir de um fio condutor, a complexidade das experiências do passado. Ester reforçou essa ideia, ao indicar que a composição bem estruturada das narrativas gráficas possibilita o acesso à verdade histórica.

4.2.7.5 Estratégia ligada à relação com o humor

Essa estratégia foi mobilizada por uma aluna sul-mato-grossense. Assim ela respondeu:

“Acredito que não, pois teria que haver algum humor” (Brenda – 15 anos – Três Lagoas).

Essa estudante não acredita que os quadrinhos possam contar a verdade sobre o passado da humanidade, porque a estratégia estética relacionada ao humor impossibilitaria essa ação. Essa jovem¹⁷² é uma exceção, pois defende uma ideia ligada a uma verdade séria, em contraposição as verdades expressas pelo riso. Mas como já foi analisado na questão anterior, o humor é encarado com muita simpatia por grande parte dos jovens, como uma estratégia chave para desenvolver um aprendizado histórico ligado à vida prática.

Essas foram as estratégias relacionadas à dimensão estética da cultura histórica. Analisar-se-á neste momento que conceitos operados pelos jovens mobilizaram as estratégias cognitivas da consciência.

4.2.8 DIMENSÃO COGNITIVA

¹⁷² Brenda reside com os pais e dois irmãos. Seu pai é técnico em eletrônica e sua mãe é secretária. Sua família veio da capital do estado de São Paulo. Ela aprecia música, TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou em escolas públicas.

Quando perguntados se as histórias em quadrinhos contam a verdade sobre a história da humanidade, as estratégias cognitivas da consciência histórica foram mobilizadas por uma maioria de sessenta e nove jovens.

4.2.8.1 Estratégia ligada à relação com a verdade histórica

Trinta jovens fizeram da relação com a verdade histórica a estratégia cognitiva mais mobilizada por esta pergunta investigativa, sendo que oito eram de Curitiba e dez da cidade de Três Lagoas. Eis as respostas:

“É óbvio que quadrinhos podem contar a verdade, mas essa ‘verdade’ vai depender do que o autor escreve. O que pode ser verdade ou não” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

“Acredito que em certa parte sim, mas isso dependerá muito da crença dos leitores” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“Parcialmente, pois a verdadeira “humanidade” ninguém sabe. Cada pessoa cria hipóteses ou acredita naquilo que falaram” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

Esses três jovens puseram em dúvida a verdade das narrativas em quadrinhos a partir da interlocução promovida por esses artefatos. Marjane afirmou que a veracidade vai depender da vontade de verdade produzida pelo autor do autor. Já Bardolfo valorizou o outro polo da comunicação, pois “a crença do leitor” é o que definirá os critérios de verdade intersubjetivos de uma narrativa histórica. Mafalda indicou que não é possível conhecer a “verdadeira história da ‘humanidade’”, por isso ela encontrou como possibilidades a criação de hipóteses pelo autor e a crença da parte do leitor. Tanto as jovens paranaenses como o estudante sul-mato-grossense sugeriram que, sem a interlocução intersubjetiva entre sujeitos, a possibilidade das narrativas gráficas serem plausíveis enfraquece muito. Pois cada autor parte de um ponto de vista. O que existe é a aceitação do modo de ver do outro tanto para os leitores quanto para os autores. Para Rüsen (2011, p. 86-87) a crença de que a história narrada é verdadeira na relação aos interlocutores é o sustentáculo da intersubjetividade, pois esses mobilizam histórias plausíveis para se orientar na vida humana prática.

“Sim. Porque elas pegam informações verdadeiras para formarem as histórias em quadrinhos” (Lídia – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Se elas tiverem os mesmos conteúdos que são atribuídos aos livros elas podem, sim, contar a verdade sobre a história da humanidade” (Ariosto – 16 anos – São João dos Patos).

Esses dois jovens maranhenses mobilizaram estratégias ligadas às fontes do conhecimento da verdade histórica. Lídia¹⁷³ afirmou que as “informações verdadeiras” são elementos constituidores das narrativas em quadrinhos, enquanto Ariosto¹⁷⁴ diz serem plausíveis as histórias em quadrinhos que “tiverem os mesmos conteúdos” presentes nos livros de História. Segundo Rüsen (2007, p. 111) essa estratégia está relacionada à operação da experiência histórica, que é transformada em aprendizado quando dá relevância para a ampliação do conhecimento sobre o passado.

“Sim. Porque não é obrigado a inventar e, sim, contar realmente a verdade” (Isaac – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. Basta preocupar-se como se irá colocar a História nas histórias em quadrinhos para que as mesmas não nos passem ideias erradas” (Ludovico – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque uma ciência como a história não pode contar mentiras de uma coisa tão importante como o passado da humanidade” (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque iriam mentir se tem pesquisas sobre a história do Brasil? Com um pouco mais de brincadeira, mas não iria contar nenhuma mentira” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

Esses quatro jovens procuraram definir a veracidade das narrativas gráficas a partir da contraposição em relação à falsidade ou a mentira. Segundo Isaac não existe nenhuma necessidade de invenção da parte dos autores para que produzam narrativas plausíveis. Já para Ludovico as “ideias erradas” podem ser superadas pelo modo como os autores organizam e colocam “a História dentro das histórias em quadrinhos”. Essa maneira foi explicitada por Linda¹⁷⁵ quando defendeu que “uma ciência como a história” é definida pela ausência de mentiras, principalmente se leva em conta um

¹⁷³ Lídia reside com os pais e sua mãe é professora. Sua família é de São João dos Patos. Ela aprecia música e internet. Sempre estudou na escola pública.

¹⁷⁴ Ariosto mora como mora com os pais, ambos são lavradores. Sua família é de São João dos Patos. Ele gosta de TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou em escolas públicas.

¹⁷⁵ Linda mora com os pais. Sua mãe é marchante e seu pai auxiliar administrativo. Sua família veio da parte rural de São João dos Patos. Ela gosta de música, TV, games e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

princípio da importância do “passado da humanidade”. Na mesma esteira da estudante maranhense, Valéria, de Três Lagoas, afirmou que “as pesquisas sobre a história do Brasil” fornecem a garantia de que a narrativa está isenta de mentiras, apesar do caráter lúdico dos quadrinhos.

“Sim. Pois as histórias contadas nos dão garantias de que são verdade” (Adelaide – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Se for um bom escritor que quer mostrar o passado; mas um passado verdadeiro pode dar muito certo. Acho que as crianças e os adolescentes iriam se interessar mais por essa matéria” (Virgília – 17 anos – Três Lagoas).

“Sim. Porque contar uma história leva a um compromisso de falar a verdade. A forma de expressar não muda. Talvez o que muda é a interpretação do autor” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

Adelaide apresentou a mesma visão, mas com uma diferença: para ela, as histórias em quadrinhos “dão garantias” de sua própria veracidade. Enquanto isso, Virgília¹⁷⁶ afirmou que a verdade sobre o passado, a partir dos quadrinhos, permite que crianças e jovens tenham mais interesse pela História como disciplina escolar. Para Alexandra, a garantia é dada porque a narração histórica “leva a um compromisso de falar a verdade”. Para ela, mesmo a expressão dessa verdade não difere nos quadrinhos, pois o que muda são os modelos de interpretação seguido pelos autores. Essa estudante sugeriu a possibilidade de uma relação multiperspectivada das narrativas históricas. É possível que essa jovem esteja apontando para uma ideia pautada no nível da perspectiva desenvolvido por Isabel Barca (2000, p. 244). Ao ser estabelecida uma comparação com as outras questões que serão abordadas no capítulo 5 não é improvável afirmar que esta jovem apresente uma consciência histórica ontogenética.

4.2.8.2 Estratégia ligada a uma relação cética com o passado

Dezessete estudantes se mostraram céticos em relação à possibilidade de que as histórias em quadrinhos contêm a verdade sobre o passado da humanidade; oito dos quais são da cidade baiana. Essa perspectiva cética em

¹⁷⁶ Virgília reside com os pais. Seu pai é aposentado e sua família veio de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. Ela aprecia música, livros e revistas, TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

relação à veracidade das narrativas gráficas será recorrente, também, nas questões investigativas presentes no quinto capítulo.

“Não. Porque as histórias em quadrinhos são histórias inventadas. Não são histórias reais” (Madalena – 17 anos – São João dos Patos).

“Depende. Muitas pessoas inventam histórias sobre o passado, não seguindo a história verdadeira” (Raesa – 15 anos – Curitiba).

“Sim e não. Porque em algumas histórias o conceito é modificado” (Mariam – 16 anos – Curitiba).

“Não totalmente, pois modifica algumas partes como mortes, etc.” (Tito Lácio – 15 anos – Vitória da Conquista).

Madalena¹⁷⁷ e Raesa afirmaram seu ceticismo ao apontarem que as histórias em quadrinhos são “histórias inventadas” e não seguem a realidade do passado. Mariam defendeu que essas invenções estão relacionadas a conceitos modificados em relação às experiências do passado. O jovem Tito Lácio¹⁷⁸ forneceu um exemplo ligado à omissão das mortes nas narrativas gráficas. Esses estudantes compreenderam, portanto, que os elementos estéticos dos quadrinhos são puramente ficcionais. Com isso, esses artefatos, para eles, não podem narrar sobre a verdade.

“Não. Talvez porque as histórias em quadrinhos sejam para crianças e estas não entendem o que é a verdadeira história do Brasil” (Deolinda – 16 anos – São João dos Patos).

Tem outra faceta o ceticismo da estudante Deolinda¹⁷⁹, pois, para ela, os quadrinhos têm como público as crianças e estas não conseguem apreender a história do Brasil. O pensamento dessa jovem maranhense está fundamentado em dois pressupostos que se complementam: o primeiro é o de que as narrativas visuais são voltadas somente para o público infantil; o segundo é que essa infantilização desse artefato da cultura histórica impossibilitaria o

¹⁷⁷ Madalena mora com os pais e ambos trabalham em casa. Sua família é de São João dos Patos. Ela gosta de música e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

¹⁷⁸ Tito Lácio reside com os pais. Sua mãe é agente de saúde e seu pai é também um agente de epidemias. Sua família tem origem no estado da Bahia. Ele aprecia livros, revistas, música, TV, esporte, games, internet e conversar com os amigos. Estudou a maior parte de sua vida escolar na escola pública.

¹⁷⁹ Deolinda vive com os pais. Sua mãe é cozinheira e seu pai é marceneiro. Sua mãe veio do Piauí e seu pai é do Maranhão. Ela aprecia ler livros, revistas e histórias em quadrinhos, música, TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Ela sempre estudou em escolas públicas.

conhecimento histórico. Está pautada, com isso, na ideia clássica da psicologia genética de que o pensamento histórico só é possível ser alcançado na juventude. Mas como esta sendo analisado aqui, não é essa a concepção predominante entre os jovens investigados nessa tese.

“Sim. Porque o governo tem mais coisas que se preocupar do que com histórias em quadrinhos” (Caio Márcio – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Talvez. É que na verdade muitas informações foram perdidas com o tempo, e muitas outras nos são omitidas tanto em livros como em quadrinhos. Nós só sabemos aquilo que “eles” querem que saibamos” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

É de outro teor o ceticismo desses dois jovens, pois não estão relacionados com a natureza estética dos quadrinhos, nem com uma concepção ultrapassada da cognição infantil. Caio Márcio¹⁸⁰ indicou um argumento sócio-político porque, para ele, o governo não deve se preocupar com histórias em quadrinhos e sim com conhecimentos mais importantes. De outra maneira, Judite argumentou que “muitas informações foram perdidas com o tempo” assim como “foram omitidas” nas narrativas dos livros e dos quadrinhos. Ela também indicou a existência de uma história dos vencedores ao escrever que os poderosos, “eles”, só escrevem aquilo que eles querem que as pessoas saibam. Portanto, é possível observar três níveis de fundamentação no seu ceticismo: a própria tradição seletiva inerente ao processo do conhecimento histórico (WILLIAMS, 2003); o processo de omissão produzido pelas relações de poder envolvidas na constituição das narrativas gráficas; e o princípio, que fundamenta essa omissão, é a história narrada pelos vencedores. Seu ceticismo está fundamentado em uma concepção pessimista da História, mas não necessariamente relativista.

4.2.8.3 Estratégia ligada à relação com o passado

¹⁸⁰ Caio Márcio reside com os pais e sua mãe é professora. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele aprecia leitura de livros, revistas e histórias em quadrinhos, inclusive mangás, música, esporte e internet. Sempre estudou na escola pública.

O vínculo entre as histórias em quadrinhos e possibilidade de relação com o passado foi argumento para nove alunos, sendo que sete são de São João dos Patos. Assim eles responderam:

“Não sei, pois nem os cientistas sabem tudo sobre o passado da humanidade” (Peri – 16 anos – Três Lagoas).

O jovem de Três Lagoas¹⁸¹ apontou que “nem os cientistas sabem tudo sobre o passado da humanidade” indicando que a relação com o passado está demarcada pelo próprio limite da ciência histórica.

“Sim. Porque é apenas mais uma forma de mostrar como viveram os nossos antepassados” (Betty – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque histórias em quadrinhos existem exatamente para isso. Mostram-nos coisas que a gente nunca viu. Coisas do passado. Principalmente história” (Átila – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque fala de tudo da Escravidão... tudo no contexto de tudo que precisamos saber e do que já sabemos” (Flora – 16 anos – São João dos Patos).

Esses três jovens maranhenses entenderam que os quadrinhos possibilitam o acesso ao passado. Betty¹⁸² indicou que as histórias em quadrinhos são uma forma de narrar a vida dos seus antepassados, revelando, com isso, a importância que ela confere à memória histórica que vai além de sua própria existência. Átila defendeu que a função das narrativas históricas gráficas é mostrar “coisas que a gente nunca viu”, que pertencem ao passado da humanidade. Esse jovem apresentou uma concepção de que o conhecimento da alteridade das experiências do passado é um elemento que pertence à estrutura das narrativas visuais. Flora forneceu o exemplo da escravidão como uma forma de se relacionar com a alteridade do passado. Seguindo esse ponto de vista, para Rüsen (2007, p. 111-114) a operação mental da experiência histórica relaciona-se como a intersubjetividade, quando ocorre a apreensão consciente do sentido temporal para a alteridade, quando os jovens internalizam o “outro experimentado ao eu vivenciado”, dando-lhe um

¹⁸¹ Peri mora com os pais e sua família veio de Franca, no estado de São Paulo. Ele aprecia leitura de histórias em quadrinhos, música, TV e esporte. Sempre estudou na escola pública.

¹⁸² Betty reside com os pais e sua mãe é doméstica e seu pai é pedreiro. Sua família veio de Mirador no estado do Maranhão. Ela aprecia música TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

movimento temporal complexo. A consciência da diferença do passado organiza e ilumina o “sentido de realidade” do presente.

4.2.8.4 Estratégia lidada à relação com a aprendizagem histórica

As estratégias que mobilizaram ideias ligadas à aprendizagem histórica foram postas em prática por quatro jovens. Eis as respostas de algumas deles:

“Sim. Porque eu acho que não importa o modo de como for passado. O conteúdo às vezes é a mesma coisa” (Fathia – 16 anos – Curitiba).

“Sim. Porque o que eles contam bate de alguma forma com o que a História na escola nos ensinou” (Luigia – 18 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque as histórias em quadrinhos fazem parte da ciência e nós conhecemos que histórias em quadrinhos surgem da imaginação, mas que vêm da história. Contar a verdade sobre o passado vem da história e, para quem sabe um pouco do passado, vai saber e descobrir que nas histórias em quadrinhos pode ter a verdade, e seria muito mais importante e interessante para nosso aprendizado” (Otávia – 16 anos – Vitória da Conquista).

Essas três jovens relacionaram a possibilidade de que os quadrinhos narrem a verdade na História a partir de elementos da cultura escolar. Fathia afirmou que as narrativas gráficas, apesar da maneira como o conhecimento “for passado”, geralmente não afetam o conteúdo aprendido. Já Luigia defendeu que existem aproximações entre o que a “escola nos ensinou” e o conteúdo dos quadrinhos. Para explicar essa relação entre conteúdos históricos nas narrativas gráficas e a aprendizagem histórica Otávia construiu uma argumentação mais complexa porque, para ela, “as histórias em quadrinhos fazem parte da ciência” e também têm relação com a imaginação, que é uma operação básica do pensamento histórico. A História tem como função narrar “a verdade sobre o passado” e se o estudante tiver conhecimento do passado, os quadrinhos poderão fornecer a verdade. Para essa jovem baiana, esse processo seria o fundamento para um aprendizado histórico “importante e interessante”. Portanto, esta jovem busca tomar o conhecimento para si a partir do narrar histórico propiciado pelas histórias em quadrinhos, em conformidade com as ideias de Rüsen (2007) e Martins (2008), pois tanto a imaginação como um envolvimento emocional com uma situação do passado,

podem gerar um pensamento histórico crítico, se marcado pelo crivo da racionalidade advindo da historiografia.

4.2.8.5 Estratégia ligada à relação com a evidência

Quatro jovens argumentaram sobre a importância da evidência histórica para a compreensão da possibilidade de as histórias em quadrinhos contarem a verdade sobre o passado. Assim esses alunos responderam:

“Sim. É só eles pegarem de um livro ou filme e transformar em quadrinhos” (Tamara – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim. Porque muitas pessoas pegam as Histórias de um livro importante e fazem uma história em quadrinhos” (Fausto – 16 anos – Três Lagoas).

“Podem. Porque já que se trata da história pertencente aos seres humanos, acredito eu, que eles vão buscar nos seus meios como se passou a história da humanidade, os acontecimentos, só que de maneira descontraída” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

Tamara compreendeu que, para que os quadrinhos contem a verdade sobre o passado, as evidências podem estar fundamentadas em fontes como livros ou filmes. As histórias em quadrinhos seriam mais uma versão, em uma diferente forma. É nesse mesmo caminho que Fausto¹⁸³ afirmou que “um livro importante” pode ser uma boa fonte de evidência para criar narrativas gráficas historicamente plausíveis. Catarina vai mais longe, ao afirmar que as fontes do passado são os feitos realizados da humanidade, “os acontecimentos”, porque, para essa jovem maranhense, a história pertence aos seres humanos e os quadrinistas buscam nesses meios de ação o modo como a experiência do passado se constituiu. Assim, ela sugeriu que os autores dos quadrinhos no presente constroem a plausibilidade de suas narrativas, por meio de fontes marcadas pela alteridade dos feitos do passado.

4.2.8.6 Estratégia ligada à empatia

¹⁸³ Fausto mora com os pais, sua mãe é diarista e seu pai é motorista. Sua família veio do estado do Tocantins. Ele aprecia música e esporte. Estudou a maior parte de sua vida escolar na rede particular de ensino.

A empatia foi uma estratégia cognitiva mobilizada por dois jovens sul-mato-grossenses. Eis as respostas:

“Não. Porque pelos desenhos você iria entender de um jeito diferente, mas se fosse só o texto, você iria ficar imaginando como era aquela época” (Norton – 16 anos – Três Lagoas).

“Pode sim. Porque todos nós podemos imaginar os fatos históricos que foram decididos pelos antepassados” (Owen – 15 anos – Três Lagoas).

O jovem Norton¹⁸⁴ nega a possibilidade da verdade entre os quadrinhos e o passado porque, para ele, os desenhos impedem a capacidade de imaginar como era a época passada; somente o texto forneceria essa abertura empática na compreensão do passado. Com um argumento divergente, Owen afirmou que a capacidade de imaginar as decisões “dos antepassados” para a realização das experiências do passado é universal entre os homens. Implicitamente esse estudante sugere que a empatia é uma estratégia mental universal quando se quer compreender uma narrativa histórica plausível. Essa compreensão se aproxima com as ideias de Rüsen (2007, 106), pois para ele a ampliação da “capacidade de empatia” nos estudantes promove o entendimento de sua própria identidade histórica, por meio do reconhecimento do outro e sua disposição para se orientar no tempo.

4.2.8.7 Estratégia ligada à relação entre o passado e o presente

Uma estudante maranhense apontou a relação entre o passado e o presente como uma estratégia cognitiva mobilizadora da consciência histórica. Assim ela respondeu:

“Sim. Porque eles aprofundam os conhecimentos e buscam a história sobre o passado da humanidade e trazem para o nosso cotidiano” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

A jovem Margrette defendeu que as histórias em quadrinhos vinculam as experiências do passado da humanidade ao seu cotidiano. Essa estudante

¹⁸⁴ Norton habita com seus pais e sua mãe trabalha como cozinheira. Sua família veio de Campinas, no estado de São Paulo. Ele aprecia histórias em quadrinhos, esporte, TV, games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou em escolas públicas.

entendeu que o aprofundamento do conhecimento se realiza quando os quadrinhos fornecem uma passagem entre o passado e as experiências próprias à cultura juvenil, marcada pela condição do presente. Assim esses artefatos da cultura histórica permitem, ao mesmo tempo, ir além do próprio presente quando se busca o passado. O contato com experiências do passado que não estão sedimentadas na vida prática cotidiana dos estudantes amplia a percepção da temporalidade em que o presente é confrontado com outras histórias já realizadas (RÜSEN, 2007, p. 108). A intersubjetividade entre os estudantes e os sujeitos do passado abre a perspectiva da dimensão da humanidade como critério de verdade.

4.2.9 DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA

4.2.9.1 Estratégia ligada à relação com a tradição

A relação com a tradição, seja ela uma tradição religiosa ou moral foi mobilizada por três jovens, todos vivendo no Nordeste brasileiro. Eis as respostas de dois deles:

“Não. Porque assim como eu existem muitas outras pessoas que acreditam em um Deus criador. Esse Deus, que criou o homem, em uma história em quadrinhos, não vai nos contar como realmente ocorreu; mas em livros mais avançados como a Bíblia, sim” (Turpino – 14 anos – São João dos Patos).

“Sim. Pois muitos dos contadores já passaram por histórias que podem servir de exemplo e até mesmo conhecimento” (Paulínia – 15 anos – Vitória da Conquista).

Novamente, o estudante Turpino defendeu uma concepção religiosa da História, revelando uma consciência histórica tradicional, sustentada em mitos religiosos sobre a origem da humanidade. Esse argumento tem, como consequência, a desvalorização dos quadrinhos como fonte para a verdade histórica, porque esse jovem resguarda a plausibilidade histórica em uma narrativa fixa: a Bíblia. Para ele, os livros bíblicos fornecem os critérios de verdade para se compreender as experiências do passado. Outro argumento utilizado por ele é a própria tradição cultural da comunidade em que vive, expressa na frase “assim como eu existem muitas pessoas que acreditam em

um Deus criador”. Nesse mesmo sentido, mas sem expressar uma concepção religiosa, Paulínia ao afirmar que “muitos dos contadores já passaram por histórias que podem servir de exemplo e até mesmo conhecimento” defendeu uma concepção relacionada à exemplaridade do conhecimento histórico. Para Rüsen (2010c, p. 130, 133), a “*historia vitae magistra*” — história mestra da vida —, que foi a primeira forma se compreender a História, era pautada em um compromisso moral com a verdade. Assim, essa jovem baiana expressa uma consciência histórica exemplar.

É possível verificar que a dimensão política e ética da cultura histórica foi mobilizada por estratégias tradicionais e exemplares por esses jovens. Nessas duas questões investigativas expressas pelas tabelas 12A e 13A, estudantes paranaenses e nordestinos apresentaram concepções ainda muito tradicionais em relação as orientação de sentido no tempo. No entanto, é possível matizar essas conclusões porque os dados reduzidos permitem contatar estratégias complexas utilizadas pelos jovens na relação entre as histórias em quadrinhos e aprendizagem do conhecimento histórico.

Algumas conclusões podem ser desenvolvidas dos resultados desta parte do estudo final.

As histórias em quadrinhos não foram consideradas, pela maioria absoluta destes jovens, como uma atividade de lazer comum em sua vida prática e esta constatação foi corroborada pelas respostas que indicaram, ao negarem que, majoritariamente, desconheciam quadrinhos que abordassem a História do Brasil. No entanto, eles consideraram que elas são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, pois facilitam a aprendizagem e a tornam divertida. Mas, principalmente, a maioria dos jovens investigados afirmou taxativamente que é possível contar a verdade sobre a História do Brasil e sobre o passado da humanidade a partir destes artefatos da cultura histórica.

Com relação à concepção de História, a justificativa ligada à ideia de que o conhecimento histórico tem como função a busca do passado por ele mesmo foi predominante, mas também foram muito mobilizadas ideias de que o passado tem importância para a aprendizagem histórica, que tem um vínculo íntimo com o presente e que é encarado como memória histórica. A

continuidade temporal, fundamentada na relação entre passado, presente e futuro, também foi muito valorizada pelos jovens. Inclusive a ideia de futuro foi citada por treze jovens, sem que houvesse qualquer indicação desta dimensão temporal na questão investigativa sobre a concepção de História. A ideia de história como mudança também foi indicada. Entendo que é possível, por isso, constatar que as expectativas de futuro de mudanças são valores muito relevantes para os estudantes, no que diz respeito ao seu autoconhecimento e, portanto, à formação de sua identidade.

No que diz respeito à questão relativa a se as histórias em quadrinhos contam a verdadeira história do Brasil ou da humanidade, a operação mental mais mobilizada foi a orientação histórica, com o predomínio de estratégias narrativas e estéticas da consciência histórica. A valorização da operação da orientação histórica de sentido, quando relacionada aos quadrinhos aponta para uma relação entre esses artefatos da cultura histórica e as formas de identidade e subjetivação próprias à cultura juvenil. Esse resultado pode indicar algumas aproximações com a ideia de intersubjetividade, a partir do momento em que esses sujeitos mobilizam seu conhecimento histórico por meio de personagens e histórias presentes nos quadrinhos. A operação da experiência histórica foi muito utilizada, principalmente no que se refere à relação com os conceitos substantivos da História. Quanto à operação mental da interpretação histórica, predominam as concepções sobre a verdade histórica com algumas citações relativas ao método histórico e à evidência como possibilidade de conhecimento.

A respeito do vínculo entre os quadrinhos e a aprendizagem histórica, a dimensão da cultura histórica mais mobilizada pelos jovens está ligada às estratégias estéticas, principalmente quando relacionadas ao humor, à aprendizagem de fácil memorização e ao poder da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos. Foram muito utilizadas estratégias estéticas ligadas à retórica da comunicação, ao poder de síntese destes artefatos e aos personagens e cenários, que concretizam as estratégias estéticas na narrativa histórica gráfica. A dimensão cognitiva da memória histórica foi muito mobilizada, principalmente em relação às estratégias cognitivas da empatia e da verdade histórica. Mas o resultado mais impressionante foi a ausência quase completa da dimensão política da cultura histórica, da qual foram

mobilizados somente valores morais e religiosos. Nas investigações de Bodo von Borries (1994, 1997, 2001a, 2010) sobre os jovens europeus e do Oriente Próximo a dimensão política também se revelou pouco valorizada pelos estudantes. O curioso é que os manuais didáticos e as aulas dos professores de História estão repletos de referências às experiências políticas do passado, as quais são pouco valorizadas pelos estudantes. No entanto, como será analisado no próximo capítulo, a dimensão política entra pela porta dos fundos da consciência histórica, pois a representação mais frequente sobre a Independência do Brasil, proposta pelos jovens, é a mais ligada à identidade nacional oficializada pelo estado via manuais didáticos e mídia. Somente poucos estudantes enfrentaram a dificuldade de se livrarem desse estigma.

Ademais, as concepções de verdade histórica, relativas às histórias em quadrinhos, variaram em seus níveis de complexidade, a tal ponto de ser impossível classificá-las, nesse momento, a partir das operações da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação). Optei pela classificação ligada às dimensões da cultura histórica que se identificam com o que Rüsen (2001) denomina de estratégias políticas, estéticas e cognitivas da consciência histórica. Com essa taxonomia foi possível mapear que, quando a questão investigativa se refere à plausibilidade histórica dos quadrinhos, a dimensão cognitiva predomina sobre a estética e a política, ao contrário do que ocorre quando é perguntado sobre a relação entre esses artefatos e a aprendizagem histórica; nesse caso a dimensão estética praticamente instrumentaliza todas as outras dimensões, provavelmente devido ao vínculo dos quadrinhos com a cultura juvenil.

No entanto, nesta primeira parte do estudo final foram encontradas, com exceção das justificativas em relação às concepções de História, poucas referências a concepções de verdade histórica e de intersubjetividade que remetessem a níveis mais complexos que os das consciências históricas tradicional ou exemplar. Atitudes críticas apareceram em abundância, mas sempre vinculadas a uma relação cética com o passado, qual seja, a impossibilidade de se apreender o passado por meio das narrativas gráficas. Somente uma jovem, de Vitória da Conquista, apontou para a mobilização de consciência histórica ontogenética neste momento da investigação. Em suas citações, Alexandra valorizou uma concepção de História onde o passado tem

íntima relação com o presente, onde os quadrinhos são uma forma criativa de desenvolver a aprendizagem histórica e a verdade é um compromisso entre o autor que narra por meio de interpretações científicas e um interlocutor que constitui a sua identidade pelo conhecimento. É importante frisar que, muitos estudantes, na questão sobre o que entendem por História, também apresentaram uma consciência histórica ontogenética ao indicarem a relação do passado com o presente e o futuro, com a ideia de mudança e com uma vinculação com a aprendizagem histórica. Mas estes não levaram adiante essas ideias nas outras questões.

No próximo capítulo verificarei, se com o confronto entre duas histórias em quadrinhos didáticas, estruturadas por meio de critérios historiográficos, é possível levar a formas mais complexas de consciência histórica tais como as sugeridas por filósofos da História como W. H. Walsh (1979) e Jörn Rüsen (2001).

CAPÍTULO 5 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A MOBILIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A dinamização realizada a partir das categorias de Rüsen e dos dados empíricos levantados por meio da questão relativa a como as histórias em quadrinhos possibilitam ou não que os jovens estudantes de ensino médio, orientados pelas ideias de verdade histórica e de intersubjetividade, desenvolvam as operações mentais relacionadas às narrativas históricas, ampliou as possibilidades de mobilização dos processos mentais da consciência histórica desses sujeitos.

Pretendo compreender, neste capítulo, quais são as operações mentais da consciência histórica que estes sujeitos mobilizam quando leem histórias em quadrinhos, que confrontam duas interpretações diversas sobre uma mesma experiência do passado: a Independência do Brasil. O meu objetivo foi compreender quais as categorias mobilizadas pelos jovens para expressar os conceitos de intersubjetividade e verdade ligados a sua identidade histórica.

Organizei este capítulo com o objetivo de analisar as respostas dos estudantes às questões da quarta parte do instrumento de investigação a eles aplicado, o qual contém duas histórias em quadrinhos com interpretações divergentes sobre o passado. Esses resultados foram confrontados com as considerações teóricas ligadas à teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007) e foram organizados por meio de categorias ligadas às três operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação, as quais estão relacionadas às três formas de plausibilidade histórica (pertinência empírica, pertinência normativa e pertinência narrativa).

Como já comentei no quarto capítulo, não fiz mudanças nas questões da quarta parte do instrumento por entender que elas estavam intimamente ligadas às questões de verdade e intersubjetividade na História.

Face às duas interpretações diferentes presentes nas histórias em quadrinhos investigadas, as especificidades das respostas dos jovens estudantes foram abordadas no segmento relativo às sete questões, que se intitula “A relação das histórias em quadrinhos com a verdade histórica e a intersubjetividade”.

Inicialmente, apresento duas perguntas voltadas para respostas diretas e abertas referentes ao reconhecimento de personagens e situações do passado que realmente existiram; essas questões exigiam uma justificativa argumentativa referente a esses personagens e situações do passado, respectivamente. Essas perguntas investigativas foram inspiradas nas questões que fiz no estudo exploratório de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) e no livro didático inglês **Skill in History** (SHUTER e CHILD, 1990) e têm como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos que os jovens entendem como verdadeiros.

Sobre a questão referente a quais seriam os personagens do passado os jovens consideram que realmente existiram. As respostas e justificativas podem ser sintetizadas a partir de uma estrutura pautada nas três operações da consciência histórica que organizam as justificativas do porque da escolha dos sujeitos individuais e coletivos. Esses resultados serão analisados adiante neste capítulo.

QUADRO 1 – OS PERSONAGENS DO PASSADO QUE REALMENTE EXISTIRAM

Personagens do passado	Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Sujeitos individuais	Experiência histórica	O passado como autoridade da tradição
		Relação com a aprendizagem histórica
		Relação com as evidências históricas
Sujeitos coletivos	Interpretação histórica	O significado do outro nas HQs
		Relação com a verdade histórica
		Relação com o método histórico
		Interpretação da experiência do passado
	Orientação histórica	O outro como sujeito da identidade nacional
		A memória histórica como identidade nacional
		Relação estética com o passado
		O passado como mudança

No que se refere a questão sobre quais as situações do passado presentes nas histórias em quadrinhos os jovens compreendem que realmente aconteceram, predominou a escolha, pelos estudantes, de acontecimentos

ligados à declaração da Independência e a D. Pedro mobilizadas pelas três operações da consciência histórica.

QUADRO 2 - AS SITUAÇÕES DO PASSADO QUE REALMENTE ACONTECERAM

Situações do passado	Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Independência do Brasil	Experiência histórica	Situações do passado nacional
		O passado como autoridade da tradição
		Relação com a aprendizagem histórica
Relacionadas a D. Pedro	Interpretação histórica	Relação com a verdade histórica
		Relação cética com o passado
		Interpretação da experiência do passado
Outras situações do passado	Orientação histórica	A memória histórica como identidade nacional
		Relação estética com o passado
		O passado como orientação para o presente
		Relação com a comunicação

Depois, seguiram-se três questões argumentativas que perguntaram aos jovens sobre as possíveis diferenças entre as versões A e B e qual das duas eles consideram mais ou menos confiável. Estas questões foram inspiradas na teoria de Robert Martin (1993) e nas investigações de Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000; LEE, 2006) e de Isabel Barca (2000) e buscavam detectar as diferenças nas concepções de verdade que os jovens observaram nas duas histórias em quadrinhos confrontadas.

A questão referente a se os jovens percebem alguma diferença entre as versões foi respondida positivamente pela maioria dos sujeitos investigados. Assim os jovens mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das três operações da consciência histórica:

QUADRO 3 – DIFERENÇA ENTRE AS VERSÕES

Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Experiência histórica	O passado como autoridade da tradição
	Situações do passado nacional
Interpretação histórica	Comparação interpretativa do passado
	Comparação estética realista sobre o passado
	Comparação estética de síntese histórica
	Comparação estética sobre o passado
	Comparação a partir da empatia histórica

Orientação histórica	Relação estética do passado
	Relação com a comunicação
	Relação com a aprendizagem histórica

As próximas questões foram categorizadas por meio dos critérios de plausibilidade da narrativa história expressas nas formas das pertinências empírica, normativa e narrativa. Isto foi realizado porque essas perguntas investigativas dizem respeito diretamente à confiabilidade das narrativas históricas gráficas confrontadas.

Sobre a questão que diz respeito à se alguma das versões em quadrinhos pode ser considerada melhor do que outra, a maioria jovens respondeu afirmativamente em relação à versão A. As categorias mobilizadas para justificar suas respostas a partir dos critérios de pertinência histórica foram as seguintes:

QUADRO 4 – A MELHOR VERSÃO

Crítérios de plausibilidade histórica	Categorias mobilizadoras
Pertinência empírica	O passado como autoridade da tradição
	O passado como dado
Pertinência normativa	Comparação a partir da verdade
	Comparação a partir da explicação
	Comparação estética do passado
	Comparação a partir da empatia
	Relação cética com o passado
Pertinência narrativa	Comparação a partir da narratividade
	Relação com a comunicação
	Comparação a partir da perspectividade
	Relação com a aprendizagem histórica
	O passado como memória histórica
	Comparação moral com o passado

Com relação à questão sobre se alguma das versões em quadrinhos pode ser considerada menos confiável os jovens de forma majoritária afirmaram essa possibilidade principalmente em relação à versão B. Para explicar suas respostas os jovens investigados mobilizaram categorias ligadas aos critérios de pertinência histórica.

QUADRO 5 A VERSÃO MENOS CONFIÁVEL

Crítérios de plausibilidade histórica	Categorias mobilizadoras
Pertinência empírica	O passado como dado
	Versão incompatível com a tradição
Pertinência normativa	Comparação a partir da verdade
	Comparação estética do passado
	Comparação a partir da explicação
	Relação cética com o passado

Critérios de plausibilidade histórica	Categorias mobilizadoras
Pertinência narrativa	Comparação a partir da narratividade
	Relação com a comunicação
	Comparação a partir da perspectividade
	Comparação moral com o passado
	O passado como memória histórica

Depois seguem mais duas perguntas de múltipla escolha sobre como seria a melhor História sobre a Independência do Brasil e sobre como seria a história em quadrinhos mais confiável sobre o mesmo tema. A primeira destas questões foi inspirada nas considerações teóricas de W. H. Walsh (1979) e Raymond Martin (1993), pois ela pretende detectar os diferentes construtos de compreensão sobre a verdade nas narrativas históricas produzidas pelos jovens; a segunda questão foi elaborada a partir do estudo principal da pesquisa de Isabel Barca (2000) e tem o mesmo objetivo que a pergunta anterior.

A questão referente a como seria a versão mais confiável teve como a alternativa mais escolhida uma história provavelmente verdadeira. As categorias mobilizadas pelos estudantes para justificar as suas escolhas foram estas:

QUADRO 6 – COMO PODE SER A MELHOR HISTÓRIA

Critérios de plausibilidade histórica	Categorias mobilizadoras
Pertinência empírica	Relação com a evidência
	Relação com a experiência do passado
Pertinência normativa	Relação cética com o passado
	Verdade única como tradição consensual
	O passado como verdade incompleta
	Relação com a verdade histórica
	O passado como verdade total
	Relação com o método histórico
Pertinência narrativa	Relação com a aprendizagem histórica
	Relação estética com o passado
	Relação com a perspectividade
	Compromisso com a verdade
	História como mudança
	Relação com a memória histórica
	O passado como intenção dos sujeitos

Por fim, a última questão do instrumento de investigação diz respeito ao que deveria conter uma história em quadrinhos confiável sobre a Independência do Brasil. Como resposta a esta pergunta, a maioria dos jovens estudantes defendeu que testemunhas de época e pessoas que participaram

das situações do passado são fontes fundamentais para o conhecimento histórico. Essas foram as categorias que os estudantes mobilizaram a partir dos critérios de plausibilidade da História:

QUADRO 7 – O QUE DEVE CONTER A HISTÓRIA EM QUADRINHOS MAIS CONFIÁVEL

Critérios de plausibilidade histórica	Categorias mobilizadoras
Pertinência empírica	História vivida para narrar melhor
	Relação com as evidências históricas
	Relação concreta com o passado
	Relação com as fontes históricas
Pertinência normativa	Relação com a verdade histórica
	Relação com uma verdade definitiva
	Relação com a verdade total
	Relação com o método histórico
	Relação com a empatia
	Relação relativista com o passado
Pertinência narrativa	Relação com a perspectividade
	Relação com a narratividade
	Relação estética com o passado
	Relação com a aprendizagem histórica
	Relação com o contexto histórico
	Compromisso com a verdade
	O passado como memória histórica

Todas essas categorias serão analisadas ao longo deste capítulo, mas, para isso, torna-se necessário explanar sobre algumas especificidades dessa parte do instrumento de investigação.

5.1 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA RELAÇÃO ENTRE A CULTURA JOVEM E AS IDEIAS DE INTERSUBJETIVIDADE E VERDADE HISTÓRICA

Serão investigadas agora as questões referentes à quarta parte do instrumento de pesquisa aplicado aos jovens estudantes de ensino médio.

Nesta quarta parte do estudo final, as sete questões vêm após o confronto de fragmentos de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão da abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática da Independência do Brasil ocorrida em 7 de setembro de 1822. A primeira, versão A, denominada **A Independência do Brasil**, foi produzida totalmente por quadrinistas (DINIZ e EDER, 2008, p. 41-45) e a segunda, versão B, chamada **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...**, foi roteirizada pela historiadora brasileira Lilia Moritz Schwarcz (PAIVA, SCHWARCZ, 1995,

p. 5-9)¹⁸⁵. Por fim, investigarei a terceira parte do estudo final, onde peço aos estudantes que eles produzam uma história em quadrinhos sobre este tema¹⁸⁶.

No entanto, algumas considerações sobre a terceira e a quarta parte do instrumento de investigação devem ser referidas neste momento. Durante o estudo piloto as partes do instrumento de pesquisa eram dispostas da seguinte maneira: na terceira, após as leituras dos quadrinhos já referidos, os jovens respondiam a sete perguntas investigativas, que agora, no instrumento do estudo final está na quarta parte. A mudança recíproca ocorreu na quarta parte do mesmo instrumento.

O motivo dessa mudança foi pragmático: ocorreu para que os jovens não estivessem muito cansados no momento de desenhar os quadrinhos, pois no estudo final eles estariam presentes na fase intermediária do instrumento e não na final, como aconteceu no estudo piloto. Creio que isso fez com que os jovens da escola particular pesquisados no estudo piloto não desenhasssem os quadrinhos¹⁸⁷. O resultado dessa mudança foi positivo, pois a maioria absoluta dos jovens das quatro escolas brasileiras fizeram os desenhos e com resultados surpreendentes. Além disso, o fato desses sujeitos terem esse momento lúdico antes das questões mais áridas sobre a questão da verdade histórica nos quadrinhos forneceu ânimo para respondê-las apropriadamente ao ponto de não terem apresentado dúvidas sobre as mesmas¹⁸⁸.

Para isso, eu gostaria de apontar algumas breves considerações sobre as histórias em quadrinhos didáticas investigadas aqui. Compreendo que ambas são narrativas históricas gráficas construídas a partir de critérios das normas e significações historiográficas. Tenho consciência de que outras histórias em quadrinhos, tais como **Asterix**, **Hagar** e muitos mangás sobre a Era feudal japonesa também são narrativas históricas, mas com um diferencial:

¹⁸⁵ As cópias que os jovens tiveram acesso na investigação estavam em preto e branco.

¹⁸⁶ Ver anexo 2. No instrumento de investigação o pedido para que os jovens produzam quadrinhos sobre o tema da Independência do Brasil foi feito na terceira do instrumento de pesquisa, enquanto as perguntas relativas ao confronto dos quadrinhos didáticos estão na quarta parte. Mas na estrutura argumentativa desta tese optei por inverter essa ordem, pois as narrativas gráficas produzidas pelos estudantes permitem sintetizar as categorias mobilizadas quando respondiam às perguntas da quarta parte.

¹⁸⁷ Ver as considerações metodológicas sobre essa dificuldade no capítulo 3.

¹⁸⁸ Na escola em que eu apliquei o instrumento de investigação, em Curitiba, algumas jovens optaram por desenhar depois de responder as questões sobre a veracidade das narrativas gráficas por compreenderem que, para elas, era a melhor forma de organizar seu tempo de resposta.

nestas últimas, a dimensão estética instrumentaliza a dimensão cognitiva que estrutura a função didática da História. Não é o que acontece com as histórias em quadrinhos escolhidas por mim para esta investigação, pois elas foram produzidas por roteiristas que tiveram ou tem contato com as normas historiográficas. No caso da obra **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...** (PAIVA, SCHWARCZ, 1995, p. 5-9) a roteirista é a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, uma das especialistas sobre o tema da Independência do Brasil. No que se refere aos quadrinhos **A Independência do Brasil** (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45), André Diniz é um roteirista reconhecido nacionalmente por escrever quadrinhos ligados à história do Brasil, abordando temas que vão desde a escravidão até a revolta de Canudos. Suas pesquisas sempre são realizadas a partir da historiografia sobre o tema. O fato de ele não ser um historiador nunca fez com que a dimensão estética dos seus quadrinhos instrumentalize as estratégias cognitivas usadas nas suas narrativas gráficas, a não ser quando ele se propõe a fazer ficção.

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000; LEE, 2006) selecionei duas histórias em quadrinhos que procuram evitar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

Apontarei algumas características do conteúdo e da forma das narrativas gráficas investigadas, mas não as aprofundarei, em vista do fato que os próprios jovens indicaram de maneira complexa muitos desses elementos.

A versão A diz respeito à história em quadrinhos **A Independência do Brasil** (DINIZ, EDER, 2008, p. 41-45), a qual foi produzida no ano de 2008, num período de ampliação da diversificação, no Brasil, de quadrinhos dos mais variados gêneros, dentre eles os de caráter didático. Devido ao desenvolvimento econômico do país a partir dos anos 2000, as condições para a produção de quadrinhos brasileiros foram ampliadas, o que afetou também os quadrinhos paradidáticos. Além disso, políticas governamentais federais voltadas para a introdução desses artefatos no interior da cultura escolar estimularam a criação de histórias em quadrinhos paradidáticas para as mais variadas disciplinas, inclusive História.

A história em quadrinhos representada pela Versão A é colorida e tem como característica estética ser bem detalhista, mas com um desenho não rebuscado, característica do quadrinista Antônio Eder: são utilizados muitas

tarjas explicativas e muitos balões de diálogo, frequentemente repletos de textos. Mas a principal característica está em seu conteúdo, ou seja, no momento síntese da narrativa é representada por uma imagem canônica¹⁸⁹ inspirada na pintura a óleo **Independência ou Morte**, popularmente conhecida como *O Grito do Ipiranga*, produzida por Pedro Américo em 1888. Assim as duas imagens podem ser visualizadas:

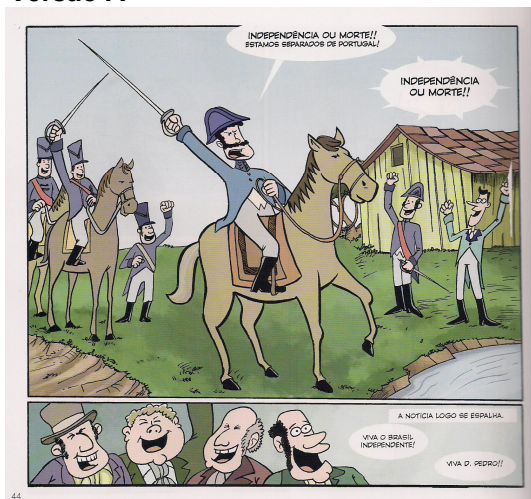


Pedro Américo de Figueiredo e Mello. **Independência ou Morte**, 1886-1888. Óleo sobre tela. São Paulo: Museu Paulista.

Disponível em:

<http://historiandonanet07.wordpress.com/2011/01/16/%E2%80%99Cindependencia-ou-morte%E2%80%99D-de-pedro-americ/>. Acesso em 23 dez. 2011.

Versão A



DINIZ, André; EDER, Antonio. **A Independência do Brasil**. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 44.

A imagem reproduzida nessa história em quadrinhos didática é uma estilização da pintura citada, e é ela que confere significado a toda a narrativa que apresenta um modelo de continuidade temporal tradicional. A representação do quadro de Pedro Américo está presente em praticamente

¹⁸⁹ Sobre esse conceito ver o sexto capítulo (SALIBA, 1999).

todos os livros didáticos de História aprovados pelo PNLEM em 2008. Os quadrinhos da Versão A apresentam uma perspectiva muito próxima da concepção positivista e tradicional da História, pois não interpretam esta experiência do passado a partir de perspectivas diversas.

Já a narrativa gráfica da versão B denominada **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...** (PAIVA, SCHWARCZ, 1995, p. 5-9) foi produzida, na sua primeira edição, em 1982, um momento histórico de grande produção de livros paradidáticos, dentre os quais alguns no formato em quadrinhos, como é o caso dessa narrativa. Isso aconteceu durante o processo ligado à luta de professores de História das escolas e das academias para o fim dos Estudos Sociais e a reintrodução da História como disciplina escolar. Esse processo gerou uma série de livros sobre ensino de História que postulavam a introdução de novas fontes para a aprendizagem histórica, dentre eles, estavam os filmes e as histórias em quadrinhos e, em contrapartida, aconteceu uma maior produção de quadrinhos paradidáticos.

A história em quadrinhos da Versão B não é marcada pela presença de muitos detalhes, apresenta poucas tarjas informativas e igualmente poucos balões de diálogo. Esteticamente, o ponto forte deste artefato está no estilo de caráter cartunesco dos personagens, elaborado pelo quadrinista Miguel Paiva. Segundo McCloud (2005, p. 30-31) os personagens cartum facilitam a identificação do leitor com a narrativa. Os quadrinhos são em branco e preto. Mas, também, no conteúdo está sua característica principal, porque no momento síntese da narrativa existe a referência ao quadro de Pedro Américo, mas figurada de outra forma e sob outra perspectiva historiográfica:

Versão B

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 7.

Versão B

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 8.

Na Versão B, o roteiro proposto pela historiadora Lilia Moritz Schwarcz apresenta interpretações que destoam das visões tradicionais da História. Isto porque problematiza a imagem referente ao Grito da Independência. Também, no último requadro, apresenta as consequências sociais da declaração de Independência do Brasil por D. Pedro I. Reproduzo dois requadros da versão B aqui, pois tenho consciência do teor polêmico que eles causaram entre os jovens. Foram esses dois quadrinhos ligados ao momento-síntese da narrativa que dividiu os estudantes em relação à concepção de verdade sobre a

experiência do passado narrada. O teor da polêmica causada é se há ou não instrumentalização estética sobre a dimensão cognitiva dessa narrativa histórica gráfica roteirizada por uma historiadora. Inclusive isso determinou a escolha de qual seria a versão mais confiável da parte desses estudantes.

Mas a aparição do personagem pintor (provavelmente Pedro Américo, que viveu muitos anos depois) na cena síntese apontando uma visão crítica da representação tradicional da Independência do Brasil é um elemento que submete a experiência do passado a uma instrumentalização da dimensão estética ou fornece uma possibilidade cognitiva, fundamentada num ato criativo ao representar as diferenças entre as dimensões temporais da narrativa histórica?

Entendo que a segunda opção estava na preocupação dos autores, pois, nestas histórias em quadrinhos, o fenômeno do anacronismo foi controlado pelas funções estética e cognitiva, agora voltadas para o conhecimento histórico, as quais podem, se bem trabalhadas pelo professor, desenvolver nos jovens uma consciência histórica relativamente elaborada.

No entanto, não investigo aqui essas histórias em quadrinhos, mas o fato de que é nessa polêmica que se ancoraram os posicionamentos dos jovens em relação à possibilidade da verdade e da intersubjetividade com histórias em quadrinhos quando vinculadas à aprendizagem histórica. Inclusive alguns estudantes se propuseram a enfrentar outra questão, também implícita nessas imagens: a permanência da imagem criada por Pedro Américo no fim do século XIX não seria resultado da sedimentação de uma narrativa histórica tradicional que, ainda hoje, a verdade pautada na plausibilidade historiográfica tem dificuldades para destruir no processo intersubjetivo da aprendizagem histórica no interior da cultura escolar?

As respostas desses jovens e seus respectivos posicionamentos é o que será investigado neste momento. Para isso, a partir das tabelas por mim construídas, selecionarei algumas categorias básicas para que seja possível verificar como esses jovens mobilizam as operações da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação.

A pergunta investigativa sobre se a partir das versões A e B, quais os personagens do passado os jovens entendem que realmente existiram foi respondida por meio das tabelas (14 e 14A) que organizam as respostas dos jovens estudantes das quatro escolas brasileiras.

TABELA 14 – PERSONAGENS DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE EXISTIRAM

Personagens do passado		Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Sujeitos Individuais	D. Pedro I (príncipe)	16	33	21	23	93
	José Bonifácio	6	22	10	15	53
	D. Leopoldina	6	21	9	13	49
	O mensageiro	1	1	2	4	8
	Portugal	0	2	0	0	2
	Soldado inglês	0	0	1	0	1
	Napoleão	0	1	0	0	1
	Cavalo de D. Pedro	0	1	0	0	1
	D. Pedro Álvares Cabral	0	1	0	0	1
	Espanha	0	1	0	0	1
	Lisboa	0	1	0	0	1
						211
Sujeitos Coletivos	Personagens da versão A	5	1	5	3	14
	Soldados, capitães (Caravana ou comitiva de D. Pedro)	1	4	5	3	13
	Personagens da versão B	0	3	1	0	4
	Índios	0	3	0	0	3
	Todos os personagens	0	1	1	0	2
	Personagens imaginários	0	2	0	0	2
	A maioria	1	0	0	0	1
	A minoria	0	0	0	1	1
	Padres patriarcas	0	1	0	0	1
	Portugueses	0	1	0	0	1
	Autores dos HQs	0	0	1	0	1
	Nenhum	0	0	1	0	1
	Não responderam	1	2	0	5	8
						43

Foi possível indicar duas categorias organizadoras das respostas dos jovens: sujeitos individuais, com duzentos e onze indicações, e sujeitos coletivos, com quarenta e três citações.

No que diz respeito aos sujeitos individuais, os estudantes indicaram por noventa e três vezes D. Pedro I, das quais trinta e três foram de São João dos Patos. Esse resultado denota a importância dada pelos alunos à existência desse personagem relevante para a História do Brasil. Mas o resultado mais

impressionante foi a alta indicação dos personagens históricos de José Bonifácio e de D. Leopoldina, que foram citados cinquenta e três e quarenta e nove vezes, respectivamente, sendo que o predomínio das escolhas também se deu entre os jovens maranhenses. O que é diferente nessas escolhas foi que na Versão A esses personagens aparecem somente no primeiro quadrinho e nas assinaturas das cartas recebidas por D. Pedro no sétimo e oitavo quadrinhos, e na Versão B são citados somente em uma fala de D. Pedro após ler a carta. Isso indica a força desses personagens históricos entre os jovens quando o tema é a Independência do Brasil. Com oito citações, o mensageiro foi considerado um personagem relevante para os jovens. Como será visto adiante o mensageiro é um personagem com quem os estudantes se identificam, pois foi o responsável por dar a carta que fez D. Pedro declarar a Independência. O nome próprio Portugal teve duas indicações. Também apareceram com uma citação cada Espanha e Lisboa, Napoleão, o soldado inglês e o cavalo de D. Pedro. Inclusive foi citado Pedro Álvares Cabral, numa aparente confusão anacrônica com o personagem de D. Pedro.

Já entre os sujeitos coletivos predominaram como personagens históricos os que foram representados na Versão A, com catorze indicações. Os soldados, seja enquanto capitães, seja como uma caravana ou uma comitiva de D. Pedro, foram identificados treze vezes pelos jovens, sendo que foram de Três Lagoas e de São João dos Patos o maior número dessas citações. Quatro jovens apontaram os personagens da Versão B como realmente existentes. Contudo, entendo como relevantes as três citações de jovens maranhenses em relação aos índios, até porque esses personagens não estavam representados em nenhuma das versões em quadrinhos abordadas nessa pesquisa. Compreendo que a indicação de índios por esses jovens tem a ver com um reconhecimento identitário a partir desse outro indígena, seja por meio das tradições da cultura escolar seja devido à proximidade da cidade de dois territórios indígenas maranhenses (Porquinhos dos Apaniekrá e Rodeador dos Guajajara). Duas vezes foi indicada a citação genérica “todos os personagens” e também os personagens imaginários. Outros personagens históricos identificáveis que foram indicados são os padres patriarcas (provavelmente os patriarcas da Independência) e os portugueses.

Citações genéricas tais como a maioria, a minoria e os autores dos HQs também foram aventados.

Para que sejam compreendidas essas escolhas é preciso investigar as justificativas dadas por esses jovens expressas na tabela 14A. Ela foi organizada a partir das operações mentais da consciência histórica.

TABELA 14A – JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA DOS PERSONAGENS DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE EXISTIRAM

Operações Mentais	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Experiência Histórica	O passado como autoridade da tradição	3	3	2	3	11	24
	Relação com a aprendizagem histórica	1	3	3	4	11	
	Relação com as evidências históricas	2	0	0	0	2	
Interpretação Histórica	O significado do outro nas HQs	1	4	4	3	12	18
	Relação com a verdade histórica	0	0	4	0	4	
	Relação com o método histórico	0	0	1	0	1	
	Interpretação da experiência do passado	0	1	0	0	1	
Orientação Histórica	O outro como sujeito da identidade nacional	3	16	5	4	28	46
	A memória histórica como identidade nacional	7	2	2	3	14	
	Relação estética com o passado	3	0	0	0	3	
	O passado como mudança	0	0	1	0	1	
Sujeitos individuais		2	4	2	8	16	
Sujeitos coletivos		0	5	1	0	6	
Personagens ficcionais		0	3	1	2	6	
Não responderam		1	2	0	6	9	

As categorias denominadas “sujeitos individuais”, “sujeitos coletivos”, “personagens ficcionais” e “não responderam” se referem aos jovens que não justificaram suas respostas. Por conta disso não serão analisadas aqui. Assim foram organizadas as categorias mobilizadas pelos jovens:

5.1.1 EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

A operação mental da experiência histórica foi mobilizada por vinte e quatro estudantes nas seguintes categorias:

5.1.1.1 O passado como autoridade da tradição

Onze alunos mobilizaram ideias ligadas à categoria “o passado como autoridade da tradição”, sendo que as indicações ficaram equilibradas entre as quatro escolas brasileiras. Eis algumas respostas:

“D. Pedro existiu, pois declarou a Independência. E no Brasil esta data ficou sendo comemorada, pois fizeram o feriado de 7 de setembro” (Mariam – 16 anos – Curitiba).

“Todos. Porque é idêntica à história que o povo conta” (Emílio – 16 anos – São João dos Patos).

“D. Pedro. Versão A. Porque eu já estudei a História do Brasil e D. Pedro era um personagem” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

“D. Pedro, Leopoldina e José Bonifácio. Em minha opinião eles existiram. Porque se eles estão escritos na história em quadrinhos porque alguém iria mentir sobre isso? Isso é muito importante” (Ilíria – 15 anos – Vitória da Conquista).

Esses jovens expressaram quatro argumentos para fundamentar a mobilização da autoridade da tradição ao justificar sua escolha. Mariam indicou que D. Pedro foi o principal agente da Independência brasileira de tal modo que a data de 7 de setembro passou a ser comemorada como um feriado. Aqui o argumento da tradição se sustenta na instituição de feriados nacionais. A resposta de Emílio¹⁹⁰ está relacionada com o “que o povo conta”, ou seja, a história da Independência, para esse jovem já está sedimentada na cultura histórica de sua comunidade. Já Valéria, ao destacar o modo como D. Pedro foi representado na Versão A, defendeu que esta é a que mais se aproxima da História do Brasil estudada na escola. Aqui a dimensão estética dos quadrinhos intervém na dimensão cognitiva pela suposição dessa jovem da concordância entre a narrativa em quadrinhos e a narrativa histórica escolar (Rüsen, 2007).

¹⁹⁰ Emílio reside com os pais que são lavradores. Sua família é de São João dos Patos. Ele gosta de música, TV, esporte, games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

Ilíria utilizou como argumento o fato de D. Pedro, Maria Leopoldina e José Bonifácio estarem “escritos na história em quadrinhos” e nada justificaria os autores mentirem. Essa jovem dá a entender que, implicitamente, o conhecimento desses personagens do passado já pertence a um passado encapsulado no presente (OAKESHOTT, 2003) e, portanto, a uma tradição já estruturada na cultura histórica.

Esses quatro argumentos — a tradição dos feriados nacionais e, portanto, num mito de origem, a tradição popular de uma comunidade, a cultura escolar, a presença de um passado encapsulado na cultura histórica — estão relacionados à expressão de uma consciência histórica tradicional entre estes estudantes.

5.1.1.2 Relação com a aprendizagem histórica

Entendo que esta categoria normalmente estaria melhor articulada com a operação mental da orientação histórica. No entanto, o teor das respostas dos jovens inclinou, nessa questão, a categoria para a classificação na operação da experiência histórica. A relação com a aprendizagem histórica mobilizou onze dos estudantes que justificaram suas escolhas. Eis as respostas de alguns:

“D. Pedro, José Bonifácio e a D. Leopoldina. Porque nos livros de história que contam a história do Brasil esses nomes são citados” (Madalena – 19 anos – São João dos Patos).

“D. Pedro, Bonifácio e Leopoldina, o mensageiro e os soldados, pois já ouvi falar sobre eles em alguns livros de história” (Febe – 15 anos – Vitória da Conquista).

“A ‘parte A’, pois as roupas e as falas dos personagens são as mesmas em que vimos nos livros de história. D. Pedro” (Hermione – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Versão A: D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina. Porque nos livros de História está escrito as coisas do passado e porque os professores de História falam” (Fausto – 16 anos – Três Lagoas).

Os quatro estudantes aqui selecionados expressaram basicamente a mesma argumentação: compreenderam que a fonte para a identificação dos personagens históricos, que eles creem como verdadeiros, é o manual didático de História. Madalena afirmou que D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina

são citados nos livros de História. No mesmo sentido está a resposta de Febe¹⁹¹ que incluiu, também, como sujeitos da narrativa em quadrinhos, o mensageiro e os soldados. Para ela esses personagens são referidos nos livros de História. Hermíone informou que “também as roupas e falas dos personagens são as mesmas em que vimos nos livros de História”. É importante considerar nessa argumentação que essa jovem não está só mobilizando a narrativa escrita dos manuais, mas também as imagens reproduzidas a partir da pintura de Pedro Américo, pois é a fonte que representa o vestuário dos personagens. Fausto entendeu que os livros de História ao narrarem o passado também se referem a esses personagens históricos. Outra importante fonte indicada por esse jovem é o professor de História.

Ambas as fontes, livro e professor, fundamentam a escolha pela versão A. Essas respostas constataam, conforme já destacaram Jörn Rüsen (2010d) e Daniel Medeiros (2005), o papel relevante que os livros didáticos têm no processo da aprendizagem histórica dos jovens e conseqüentemente na formação de sua consciência histórica. No caso desses jovens, aparentemente, esses manuais didáticos possuem uma autoridade que orienta um sentido temporal relacionado a uma consciência histórica tradicional.

5.1.1.3 Relação com as evidências históricas

Duas jovens paranaenses entenderam a relação com as evidências históricas como uma maneira de justificar suas escolhas.

“D. Pedro I. Porque muitas histórias comprovam isso” (Katy – 16 anos – Curitiba).

“D. Pedro. Porque fiz pesquisas para trabalho e nada e ninguém sequer comentou que ele nunca teria existido” (Hilda – 18 anos – Curitiba).

¹⁹¹ Febe mora com os pais. SDua mãe é auxiliar de escritório e seu pai é pintor. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia cinema, música, livros e revistas, TV, esporte internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

Katy¹⁹² apontou que “muitas histórias” são evidências para a comprovação da existência de D. Pedro I. Na mesma esteira, a jovem Hilda defendeu a inexistência, durante seus trabalhos escolares, de uma contranarrativa de algum autor que negasse a existência de D. Pedro. Essas estudantes curitibanas explicitaram o uso de concepções científicas da História, mesmo que por meio da ideia de uma evidência pautada na comprovação da verdade. No entanto, as ideias de Hilda aventou a possibilidade de versões alternativas a da tradição, mas ela não os encontrou, ao menos pelos mecanismos oferecidos pela cultura escolar dominante.

5.1.2 INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

A interpretação histórica foi mobilizada por dezoito jovens e suas justificativas foram organizadas em quatro categorias.

5.1.2.1 O significado do outro nas HQs

Doze jovens mobilizaram justificativas relacionadas às categoria do significado do outro nas histórias em quadrinhos. Elas ocorreram em relativo equilíbrio entre as escolas do Maranhão, Mato grosso do Sul e Bahia. Somente um jovem a mobilizou no Paraná.

“D. Pedro, claro. Porque ele tava nos dois quadrinhos” (Rolando – 16 anos – São João dos Patos).

“Todos. Porque todos contam a mesma história. Apesar de que o jeito que conta, é um jeito mais diferente um do outro” (Walter – 16 anos – Três Lagoas).

Esses dois estudantes compreenderam que as duas versões em quadrinhos têm personagens verdadeiros. Rolando argumentou que D. Pedro existiu realmente porque foi representado nas duas versões. Já Walter utilizou outro argumento ao afirmar que ambos os quadrinhos “contam a mesma

¹⁹² Katy reside com seus pais, sua mãe é secretária e seu pai é autônomo. Sua família é de Curitiba. Ela aprecia TV, internet e a leitura de livros e revistas. Sempre estudou na escola pública.

história” mesmo que seja de maneiras diferentes. Sua concepção está ligada à categoria do “passado como dado” investigada por Peter Lee (2006).

“Os personagens da versão A, pois é mais rica em detalhes e mais verdadeira” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“O da versão A. Pela sua história, mas não no lugar onde acontece a história” (Sicínio – 17 anos – Vitória da Conquista).

Já esses dois jovens apresentam uma defesa dos personagens da versão A. Bardolfo argumentou a partir da dimensão estética dos quadrinhos a aproximar a riqueza de detalhes daquela versão com a sua veracidade. Sicínio¹⁹³ defendeu que acredita nos personagens históricos da versão A por conta de sua narrativa, mas não concorda que o lugar representado na história em quadrinhos seja o correto. Por tanto, esse aluno coloca a uma dúvida em relação à verdade desse artefato.

“B. Porque é uma história que tem um significado melhor; uma melhor compreensão da história que realmente conhecemos” (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

Linda apresentou um argumento diferente em relação aos outros jovens organizados nessa categoria, pois ela escolheu a versão B pelo seu significado histórico que permite a ela desenvolver “uma melhor compreensão da história que realmente conhecemos”. Implicitamente, essa jovem pode estar se referindo à perspectiva alternativa oferecida pela versão B e seus respectivos personagens. Enquanto os outros estudantes tenderam a apresentar uma concepção tradicional da História, a jovem maranhense aparentemente está indicando uma compreensão mais sofisticada ao justificar sua escolha. Não é possível afirmar aqui, que ela apresente uma consciência histórica, crítica ou ontogenética, mas sim o início de uma argumentação teórica sobre sua escolha. Jörn Rüsen (2001) defende que a explicitação dos pressupostos teóricos de uma argumentação é o princípio básico do pensamento histórico científico.

5.1.2.2 Relação com a verdade histórica

¹⁹³ Sicínio reside com os pais e com seu irmão. Sua mãe é assistente de almoxarifado e seu irmão trabalha em serviços gerais. Sua família é de Vitória da Conquista. Ele aprecia esporte e conversar com os amigos. Sempre estudou em escola pública.

Somente quatro jovens sul-mato-grossenses justificaram suas escolhas a partir da relação com a verdade histórica.

“D. Pedro e o mensageiro! Porque é real. Eles realmente existiram” (Humphrey – 16 anos – Três Lagoas).

“D. Pedro, Leopoldina e Bonifácio. Porque são personagens reais de nossa história” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

Tanto Humphrey, com os personagens D. Pedro e o mensageiro, quanto Judite, com D. Pedro, Leopoldina e Bonifácio, defendem a realidade da existência desses sujeitos. Inclusive Judite, com a frase “são personagens reais da nossa história”, reforça a sua identificação com esses outros do passado como sujeitos relevantes para a sua identidade histórica, ao menos no que diz respeito ao reconhecimento da existência desses personagens históricos. É claro que esses estudantes tendem a apresentar uma concepção dogmática da verdade ao não apresentarem o porquê da veracidade desses personagens. Rüsen (2007, p. 114-116) apontou que a afirmação da “minha história” ainda se relaciona com uma visão dogmática sobre o passado.

5.1.2.3 Relação com o método histórico

Um jovem de Três Lagoas justificou sua escolha sugerindo a relação com o método histórico.

“Porque os autores pesquisaram e fizeram parecido com os fatos históricos” (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

Micael não respondeu quais os personagens históricos realmente existiram, mas focou sua atenção nas investigações dos autores, que ao usarem o método histórico conseguiram reproduzir os fatos históricos. Assim ele argumenta que as histórias em quadrinhos constroem uma narrativa semelhante ao processo histórico.

5.1.2.4 Interpretação da experiência do passado

Um estudante de São João dos Patos justificou sua escolha a partir de uma interpretação da experiência da Independência do Brasil.

“D. Pedro, Leopoldina, Bonifácio: no meu ponto de vista, na época da Independência, Portugal foi forçado, como a Espanha, que estava colonizando os países vizinhos (*do Brasil*); e Portugal não estava preparado para uma guerra com a Espanha porque o povo brasileiro, na época, era muito frágil para entrar em uma guerra. Portugal, percebendo isto, dá a Independência do Brasil, mas como a Espanha vinha devagar, Portugal ainda teve tempo para cobrar a Independência” (Marsílio – 17 anos – São João dos Patos).

Marsílio organiza sua justificativa em relação à D. Pedro, Leopoldina e Bonifácio por meio de uma interpretação dúbia ou no mínimo anacrônica. A interpretação sugerida por ele é coerente, mas não corresponde com as evidências sobre o processo de Independência do Brasil. A inferência de Marsílio provavelmente se refere a um dos seguintes processos históricos: uma possibilidade pode ser a confusão político-geográfica entre Espanha e França, pois em 1808, Portugal de fato estava tendo problemas, mas com as tropas napoleônicas, a tal ponto de a família real e a corte portuguesa vir para o Brasil. Esse fato foi uma das condições para a libertação do Brasil em 1822. As informações de que “Portugal foi forçado, como a Espanha” e “Portugal não estava preparado para uma guerra com a Espanha” teria sentido se na última sentença “Espanha” fosse substituída por “França”. Outra possibilidade interpretativa é uma confusão no tempo, pois nos séculos XVI e XVII Portugal, assim como a América portuguesa, pertencia ao império espanhol. A passagem “Portugal ainda teve tempo para cobrar a Independência” pode ser uma evidência que corrobore com esta hipótese se for entendida como a libertação portuguesa e não brasileira.

Constato aqui que uma inferência bem elaborada não significa que as evidências estejam coerentes com a mesma, pois não é só a sua forma e coesão que determinam a plausibilidade de uma narrativa histórica, mas também a correspondência com o processo histórico narrado. Aqui está presente, de forma clara, a diferença entre as inferências e as evidências em relação a um documento histórico. Segundo Rosalyn Ashby (2006, pp. 167-

168), é necessário considerar sempre as provas, ou seja, as correspondências entre uma afirmação histórica e os documentos.

5.1.3 ORIENTAÇÃO HISTÓRICA

A mobilização da operação mental da orientação histórica foi realizada por quarenta e seis jovens quando justificaram suas escolhas. Essa operação foi organizada em quatro categorias.

5.1.3.1 O outro como sujeito da identidade nacional

Vinte e oito jovens estudantes justificaram suas escolhas a partir da categoria o outro como sujeito da identidade nacional. Dentre eles, dezesseis são de São João dos Patos.

“D. Pedro Alves Cabral (?). Ele existiu como salvador da pátria e Leopoldina, que queria escravizar o Brasil” (Luigia – 18 anos – São João dos Patos).

Luigia apresenta um anacronismo e uma informação que destoa da tradição historiográfica. Primeiro ela provavelmente confundiu D. Pedro com Pedro Álvares Cabral. A evidência de que esse anacronismo possa ser uma mera confusão esta na expressão “salvador da pátria”, a qual, aliás, já aponta para uma consciência histórica tradicional. Contudo, ela afirma que sua esposa, Leopoldina “queria escravizar o Brasil” frase, que se for considerada a dimensão política da cultura histórica contraria a interpretação da historiografia tradicional, narrativa segundo a qual essa mulher apoiou o processo de Independência. São perceptíveis, aqui, as contradições apresentadas por esta jovem em relação aos relatos presentes nas histórias em quadrinhos.

“D. Pedro I, Leopoldina e J. Bonifácio: Eu acho que eles existiram sim. E foram eles que mudaram a História” (Miguel – 16 anos – Curitiba).

“D. Pedro e o cavalo. Porque realmente há muitos relatos de que foi D. Pedro que deu a Independência ao Brasil na época da colonização de Portugal” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

“D. Pedro: Porque ele fez o Brasil independente. Ele não teve medo de ninguém” (Vasco – 15 anos – São João dos Patos).

Esses três estudantes afirmaram tanto a existência quanto a marca desses sujeitos históricos na História do Brasil. Para Miguel D. Pedro I, Leopoldina e Bonifácio, além de terem existido, transformaram a História. Esse jovem destacou, portanto, o poder de transformação da ação humana. Já Conrado ao citar D. Pedro e o seu cavalo defendeu que existem muitas narrativas de que foi D. Pedro quem realizou a Independência do Brasil. O interessante de sua argumentação é que ele leva em conta o contexto histórico da ação realizada; “na época da colonização de Portugal”. Vasco¹⁹⁴ utilizou-se de um argumento moral para a afirmação da realidade da ação de D. Pedro, pois foi sua coragem que teria libertado o Brasil. Essas três argumentações reconhecem o poder da ação humana sobre a transformação do mundo. Segundo Rüsen (2001), este reconhecimento da mudança é um elemento crucial para o desenvolvimento da consciência histórica. No entanto, os três estudantes indicaram somente a ação dos sujeitos da elite política do período, o que denota um predomínio da dimensão política da cultura histórica em relação ao tema da Independência do Brasil.

“Leopoldina. Porque aquela época tinha várias crises e situações graves. Então, ela chegou para tomar essa decisão de um retorno imediato” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

Destaquei essa citação porque Rosália foi a única estudante em todas as fases desta investigação de doutoramento que defendeu, pelo menos implicitamente, que foi Leopoldina a responsável pela Independência. Isso porque foi ela quem pediu a D. Pedro para que retornasse ao Rio de Janeiro devido a uma “época [que] tinha várias crises e situações graves”. Para essa jovem a decisão do retorno de D. Pedro foi realizada por influência de D. Leopoldina. Entendo ser possível que essa escolha feita por Rosália se deva pelo reconhecimento do outro semelhante, ou seja, a identidade de gênero pode ter sido a mobilizadora dessa resposta. É claro que, além dessa citação, a sua raridade em relação aos outros alunos possa ser uma evidência, mesmo

¹⁹⁴ Vasco mora com os pais e sua mãe é diretora de colégio. Sua família não é de São João dos Patos, mas o estudante não informou a origem. Ele gosta de esporte e estudou a maior parte de sua vida escolar na escola privada.

que frágil, dessa hipótese. Há, portanto, uma possibilidade, ainda que pequena, de uma relação de intersubjetividade implícita entre essa jovem e as experiências do passado realizadas por Leopoldina.

“D. Pedro, Leopoldina, José Bonifácio. Porque foi D. Pedro que fez a Independência do Brasil e Leopoldina e José Bonifácio que mandaram a carta que o motivou mais ainda” (Susana – 16 anos – Três Lagoas).

“A majestade (*O mensageiro*). Porque foi quem entregou as cartas e alguns documentos a D. Pedro. Camaradas, porque ajudaram ele a salvar o Brasil. Leopoldina e José Bonifácio porque mandaram as cartas a D. Pedro” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

Se com Rosália a relação de intersubjetividade dos jovens com os personagens históricos é implícita, no caso das estudantes Susana e Margrette ela está explícita. Para a primeira, a carta mandada por Leopoldina e Bonifácio a D. Pedro foi um dos estopins da Independência. Já para Margrette, o mensageiro — que ela chama de “a majestade”, pois esse personagem usa essa palavra num dos balões de fala da versão A — foi o responsável por entregar “as cartas e alguns documentos a D. Pedro”. Também cita os “camaradas”, os soldados de D. Pedro que permitiram que este salvasse o Brasil. Cita também a responsabilidade de Leopoldina e Bonifácio que enviaram as cartas a D. Pedro. Essa jovem fez uso de uma explicação multifatorial e provavelmente multiperspectivada na medida em que ela busca definir a responsabilidade de cada sujeito individual ou coletivo no processo de libertação do Brasil. Segundo McCullagh (1984, p. 19) a consistência lógica de uma narrativa histórica diz respeito a um maior âmbito explicativo seguida da simplicidade do mesmo. É perceptível que Margrette se identifica tanto com o mensageiro, quanto com os camaradas, pois estes foram responsáveis pela salvação do Brasil, o que pode denotar alguma importância desses personagens históricos para o autoconhecimento dessa jovem. Para ela, esses sujeitos, ligados às classes trabalhadoras, também são agentes da mudança histórica.

5.1.3.2 A memória histórica como identidade nacional

Como justificativa para suas escolhas catorze estudantes mobilizaram a memória histórica como identidade nacional, dos quais a metade é de Curitiba.

“D. Pedro, Bonifácio. Porque eles fizeram parte da história e precisam deles para o Brasil ser colonizado e existir hoje” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

“José Bonifácio e D. Leopoldina, pois foram eles que escreveram a carta para D. Pedro. D. Pedro, pois foi ele que declarou a “Independência ou morte!”; e esta data foi marcante até os dias de hoje. E, também, porque foi ele quem compôs o hino da Independência” (Christine – 16 anos – Curitiba).

Coloquei estas citações porque entendo que, ao propor a relação entre o passado e o presente, vinculam-se à memória histórica sobre a Independência do Brasil. Alexandra, mesmo apresentando um pequeno anacronismo — “precisavam deles para o Brasil ser colonizado” — indicou que D. Pedro e Bonifácio foram responsáveis pelo Brasil existir até a contemporaneidade. A memória de suas ações ajuda a preservar a identidade nacional dos brasileiros. O argumento de Christine é diferente porque busca justificar a importância da data da Independência como “marcante até os dias de hoje” a partir de algumas evidências: a declaração de Independência, que sobrevive ainda na cultura histórica brasileira, e o próprio Hino da Independência composto por D. Pedro.

“D. Pedro. Porque ele é o personagem principal e é real até hoje em nossa história brasileira” (Viola – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Porque mostraram um pouco daqueles que fizeram parte da nossa história como José Bonifácio, o conselheiro de D. Pedro e sua esposa Leopoldina. Esses são personagens que realmente fizeram parte de nossa história” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

“D. Pedro, o entregador da mensagem, os soldados e porque conheço a história com eles” (Tito Lácio – 15 anos – Vitória da Conquista).

As estudantes Viola e Catarina sustentaram que os personagens por elas citados são reais até o presente. Viola defendeu que D. Pedro é ainda real para a história brasileira com a qual ela se identifica a partir do pronome possessivo “nossa”. Catarina também reservou o mesmo tipo de identificação com D. Pedro, Leopoldina e Bonifácio. Já Tito Lácio incluiu em sua identificação o mensageiro e os soldados, pois estes são sujeitos integrantes da história que ele conhece. As respostas desses jovens revelam que, tanto personagens históricos considerados heróis pela tradição quanto personagens

relacionados às classes trabalhadoras como os mensageiros e os soldados constituem uma alteridade do passado reconhecida por esses jovens.

Em uma investigação latino-americana publicada em 2010, com metodologia construída nos moldes da pesquisa *Youth and History* (ANGVICK e BORRIES, 1997), Luis Fernando Cerri e Mariela Coudannes (2010, p. 121-124)¹⁹⁵ identificaram que o personagem histórico D. Pedro I, citado como opção em uma das alternativas de uma questão investigativa, teve uma escolha média entre os alunos brasileiros. Em outra questão a ação dos sujeitos políticos das elites nacionais teve pouca relevância para os estudantes latino-americanos. Em outro artigo da mesma investigação latino-americana, pesquisadores (FERREIRA, PACIEVICH e CERRI, 2010, p. 135) indicaram que os jovens brasileiros, assim como os argentinos e os uruguaios, não consideram o Estado Nacional com um papel central na formação de sua identidade.

No entanto, minha investigação constatou, tanto nesta questão investigativa da tese como na pergunta seguinte, que os jovens brasileiros têm uma importante relação de subjetivação com a identidade nacional principalmente com nomes próprios tradicionais como D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina, mas também, com personagens históricos ligados às classes trabalhadoras como o mensageiro e os soldados. Entendo que essa diferença de resultados se dá por dois motivos intimamente relacionados: o primeiro é por causa do aporte teórico daquela investigação, pois as interpretações ligadas à identidade nacional são baseadas em sociólogos que compreendem que o Estado nacional e o respectivo processo de formação de identidades nacionais está em franco processo de desaparecimento (BAUMAN, 2001; HALL, 2006)¹⁹⁶. Percebo que esse ponto de vista é incoerente em relação à teoria da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2007, 2009) que compreende o poder, para o bem e para o mal, da dimensão política da cultura histórica. O segundo é devido à diferença de metodologia das duas

¹⁹⁵ Dessa investigação participaram mil quatrocentos e setenta e dois estudantes, dos quais setecentos e quarenta e quatro eram brasileiros, quinhentos e trinta e cinco argentinos e cento e noventa e três uruguaios. Também foram investigados sessenta e cinco professores.

¹⁹⁶ Para contestar essa teoria nem é necessário utilizar as considerações de especialistas na história do Estado nacional como Eric Hobsbawm entre outros. Basta lembrar a ascensão de políticas nacionalistas de direita ou de esquerda nos países europeus após a crise econômica de 2008.

investigações. Aquela era uma pesquisa quantitativa no modelo das grandes *surveys*, enquanto a minha é uma investigação qualitativa que utiliza a representação estética dos personagens por meio de imagens em quadrinhos. Por meio desse artefato relacionado à cultura juvenil os jovens revelam estruturas históricas mentais que passariam ao largo de uma investigação quantitativa por serem inconscientes quando não apropriadamente mobilizadas. Compreendo que as relações de intersubjetividade desses sujeitos estão perpassadas pela dimensão política da cultura histórica por meio da identidade nacional (SCHMIDT, 2002, p. 199-200).

5.1.3.3 Relação estética com o passado

Três alunos de Curitiba mobilizaram ideias ligadas à relação estética com o passado.

“Em minha opinião aqueles que realmente existiram são os da versão A. Acredito nesta porque os desenhos são mais daquela época, os diálogos, a carta” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“A’. Por causa das roupas e pelo jeito que conta a história” (Nasser – 15 anos – Curitiba).

Esses dois jovens que defenderam a versão A como a que apresenta os personagens existentes na História e utilizaram estratégias estéticas em sua argumentação. Mafalda argumentou que as imagens, os diálogos e a cara são representações coerentes com o período da Independência do Brasil. Nasser¹⁹⁷ defendeu o mesmo e especificou que a representação das roupas e o modo de narrar desta história em quadrinhos dão veracidade aos personagens históricos. Aqui a dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 2009) fornece um fundamento de plausibilidade histórica para uma das narrativas históricas gráficas.

5.1.3.4 O passado como mudança

¹⁹⁷ Nasser reside com os pais. Seu pai é vendedor e sua família é de Curitiba. Ele gosta de esporte, games e internet. Sempre estudou em escola pública.

Uma jovem de Três Lagoas justificou sua escolha a partir da mudança histórica.

“Nenhum, pois as duas histórias e o Brasil também vivem momentos de mudanças. D. Pedro, na história A” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

Apesar de Lavínia ter escrito num primeiro momento que nenhum personagem representado era verdadeiro e depois ter afirmado que D. Pedro da versão A existiu a sua forma de argumentar é diversa de todos os outros jovens para essa questão investigativa. Isto porque ela considerou o fluxo de mudança temporal narrado pelos quadrinhos assim como o próprio processo de transformação histórica que a sociedade brasileira estava passando naquele momento do passado. Entendo que não é possível afirmar, só por essa resposta, se essa jovem apresenta uma consciência histórica ontogenética, mas o reconhecimento, pelo sujeito, das mudanças históricas fornece uma boa base para essa inferência. Isso porque as operações genéticas da consciência histórica se diferenciam das outras (tradicionais, exemplares e críticas) pelo seu caráter transformativo do processo histórico (RÜSEN, 2010b).

No que diz respeito à pergunta investigativa sobre quais as situações do passado presentes nas versões A e B os jovens compreendem que realmente aconteceram, as respostas desses sujeitos foram organizadas da seguinte maneira:

TABELA 15 - SITUAÇÕES DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE ACONTECERAM

Situações do passado		Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Situações sobre Independência do Brasil	O grito do Ipiranga e a Declaração da Independência do Brasil	7	22	14	16	59	82
	As margens do Ipiranga	0	6	2	2	10	
	Hino da Independência	1	2	3	0	6	
	Dia 7 de setembro	0	1	0	3	4	
	A cavalcada pela Independência	2	0	0	0	2	
	Pinturas sobre a						

Situações do passado		Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
	Independência	1	0	0	0	1	
Situações com D. Pedro	As cartas entregues a D. Pedro I	4	7	5	8	24	
	A revolta de D. Pedro	0	1	3	1	5	
	O cavalo branco de D. Pedro	1	3	0	0	4	
	A espada de D. Pedro	0	2	0	1	3	
	O descanso ou espera de D. Pedro	0	2	0	0	2	
	D. Pedro deveria voltar a Portugal	1	0	0	1	2	
	Livros que expressam as palavras de D. Pedro	0	1	1	0	2	50
	Roupas de D. Pedro	0	0	0	2	2	
	Falas de D. Pedro	0	0	0	2	2	
	Montado num burrinho	1	0	0	0	1	
	Pintor que critica D. Pedro	0	1	0	0	1	
	Soldados de D. Pedro	0	1	0	0	1	
	D. Pedro imperador do Brasil	0	0	1	0	1	
	Versão A	10	7	7	6	30	
	Versão B	6	4	3	5	18	
Outras situações do passado	Relatam os fatos ou casos do passado	1	3	1	1	6	
	Crise e opressão do Brasil por Portugal	0	1	0	2	3	
	Proclamação da República	0	0	0	3	3	
	Todas (ou quase todos)	1	0	1	0	2	
	As guerras mundiais (fúrias e guerras)	0	1	0	1	2	
	História do Brasil	0	1	0	0	1	73
	História da Humanidade	0	0	0	1	1	
	Intrigas entre França e Portugal	0	0	0	1	1	
	Muitas versões	0	1	0	0	1	
	Os brancos	0	1	0	0	1	
	Os índios	0	1	0	0	1	
	Veículos motorizados	0	1	0	0	1	
	Libertação dos escravos	0	0	0	1	1	
	Relatados pelos quadrinhos	0	0	1	0	1	
Não responderam		0	0	0	3	3	

As situações que tiveram relação direta com a Independência do Brasil representaram oitenta e duas indicações dos jovens. Destes, cinquenta e nove, dos quais vinte e dois são da cidade maranhense, apontaram que o grito do

Ipiranga e a Declaração de Independência do Brasil realmente aconteceram. Dez estudantes afirmaram que esse evento ocorreu às margens do Ipiranga, sendo seis, maranhenses. O Hino da Independência foi referenciado por seis jovens e o dia 7 de setembro por quadro deles. Essas indicações apontam para a crença que os jovens têm em relação a essas situações e que sua plausibilidade é demarcada pelo tempo (7 de setembro), espaço (as margens do Ipiranga) e fontes (hino) que, segundo a tradição, comprovam a sua realidade. Houve duas indicações sobre a cavalgada pela Independência e uma referência sobre a pintura de Pedro Américo relativo a esse acontecimento.

A categoria ligada às situações do passado relativas a D. Pedro tiveram cinquenta referências. A(s) carta(s) entregue(s) a D. Pedro foram citadas por vinte e quatro jovens que se expressaram com um relativo equilíbrio entre as escolas. Os estudantes dão grande significação à carta como um importante fator explicativo que levou à decisão de D. Pedro para a declaração da Independência do Brasil. Também foram muito citados pelos alunos a revolta de D. Pedro e seu cavalo, além de sua espada. Outras indicações referentes às situações de D. Pedro podem ser relacionadas ao seu descanso à margem do rio, a exigência de sua volta para Portugal, estar montado num burrinho e sua condição de imperador do Brasil. Também foram indicadas sua roupa, sua fala e os livros que relatam sua história.

Outras situações mais genéricas sobre o passado foram referidas setenta e três vezes. As versões A e B foram indicadas quarenta e oito vezes. Houve seis citações sobre os relatos de fatos e casos do passado. Alguns desses casos do passado foram explicitados, tais como a crise e opressão do Brasil por Portugal, as intrigas entre França e Portugal, e também situações de anacronismo em relação ao período da Independência, como a proclamação da República, as guerras mundiais e a libertação dos escravos. É possível que estas referências fossem mobilizadas pelos jovens a partir das referências da cultura escolar em relação à História do Brasil e da humanidade. Os jovens também citaram os brancos e os índios. Um jovem de São João dos Patos apresentou a diferença temporal entre o período da Independência e o presente pela inexistência de veículos motorizados naquele tempo.

Para que essas respostas sejam compreendidas é importante verificar as justificativas usadas pelos estudantes e expressas na tabela 15A.

TABELA 15A – JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA DAS SITUAÇÕES DO PASSADO QUE ACREDITA QUE REALMENTE ACONTECERAM

Operações Mentais	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Experiência Histórica	Situações do passado nacional	4	13	8	12	37	55
	O passado como autoridade da tradição	2	3	3	4	12	
	Relação com a aprendizagem histórica	0	3	3	0	6	
Interpretação Histórica	Relação com a verdade histórica	6	6	5	7	24	29
	Relação cética com o passado	1	2	0	0	3	
	Interpretação da experiência do passado	1	1	0	0	2	
Orientação Histórica	A memória histórica como identidade nacional	2	7	3	1	13	23
	Relação estética com o passado	3	0	3	2	8	
	O passado como orientação para o presente	0	1	0	0	1	
	Relação com a comunicação	0	0	0	1	1	
Versão das HQs		2	2	1	3	8	
Outros		0	1	0	0	1	
Não responderam		2	4	0	3	9	

Os itens “versão das HQs”, “outros” e “não responderam” são de alunos que não justificaram suas escolhas. Por isso não serão analisados. A tabela 15A foi organizada a partir das operações mentais da consciência histórica, de modo que os estudantes mobilizaram as seguintes categorias:

5.1.4 EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

Cinquenta e cinco jovens mobilizaram a operação da experiência histórica e foram organizadas em três categorias.

5.1.4.1 Situações do passado nacional

Trinta e sete estudantes, a maioria, maranhenses e baianos, apontou as situações do passado nacional como justificativa para suas escolhas.

“Não. Parte de onde D. Pedro que os escravos estão quase conseguindo a liberdade (*sic.*). Ele passa a lutar assim pela Independência do Brasil” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

“As Margens do Ipiranga na manhã de 7 de setembro de 1822 surgia num Brasil em crise e oprimido pela prepotência de Portugal. Quando D. Pedro proclama a Independência do Brasil” (Trindade – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Quando ele esperava no ‘Riacho Ipiranga’ esperando por notícias. E quando ele decretou gritos para todos em cima de seu Cavalo Branco: ‘Independência ou morte!’” (Martha – 17 anos – São João dos Patos).

“Dom Pedro declarando a Independência no rio Ipiranga. Em todas as versões se fala que ele estava nas margens desse rio com os soldados” (Virgília – 17 anos – Três Lagoas).

Dentre as situações do passado Alexandra relacionou D. Pedro com a liberdade dos escravos e depois passa a lutar pela liberdade política do Brasil. Confusões anacrônicas como essa foram raras nas respostas dos estudantes. É claro que na época de D. Pedro havia liberais radicais, que se inspiravam no jacobinismo francês e nas ideias da economia política inglesa, que lutavam contra a escravidão e a favor de uma constituição — tal como Gonçalves Ledo — e, até mesmo, que D. Pedro se aliou a essa ala radical em certos momentos para ter apoio em seu projeto de uma Independência unificada do país. No entanto, o fim do sistema escravista não estava nos planos de D. Pedro e nem da elite rural brasileira que sustentava socialmente as pretensões do futuro imperador (PAIVA e SCHWARCZ, 1995). Trindade¹⁹⁸ apresentou outro argumento ao valorizar a data de 7 de setembro de 1822 e o local da declaração de Independência indicando o contexto histórico da eclosão do evento: “num Brasil em crise e oprimido pela prepotência de Portugal”. Essa estudante destaca os valores ligados à colônia e a metrópole como mais um fator que explica a libertação política do Brasil. Martha mobiliza os mesmos elementos temporais e espaciais relacionados à frase que a tradição atribuiu à

¹⁹⁸ Trindade reside com os pais que trabalham com serviços gerais. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia cinema, música, TV, internet e conversar com amigos. Estudou a maior parte de sua vida escolar na rede pública.

D. Pedro. Já Virgília utilizou um argumento teórico para definir a plausibilidade histórica da declaração de Independência realizada por D. Pedro no rio Ipiranga: ambas as versão narraram esse acontecimento no mesmo local. Ela utiliza como critério a coincidência de dados para definir a veracidade histórica de uma situação.

“Chegaram cartas urgentes para D. Pedro, quando ele proclama a Independência; de que D. Pedro compôs o hino da Independência” (Sofia – 16 anos – Curitiba).

“Ao receber a carta inicial que foi o motivo do começo da Independência até a carta que Pedro recebeu para ir para Portugal” (Hipólita – 16 anos – Três Lagoas).

“Sei que ele não estava montado num cavalo e, sim, num burrinho. Acho que chegou uma carta também” (Liberdade – 15 anos – Curitiba).

Essas três jovens destacaram o recebimento da carta por D. Pedro como uma situação vital para que este personagem histórico proclamasse a Independência. Sofia considerou que há uma relação causal entre as cartas e o acontecimento da Independência. Inclusive ela aponta como evidência da situação da libertação do Brasil o fato de que o Hino da Independência foi composto por D. Pedro. Hipólita foi mais longe ao afirmar que a carta foi uma causa suficiente para a realização da Independência. Essa estudante começa a operar mentalmente a partir de uma explicação histórica monocausal. A expressão “carta inicial” é um indício de que ela faz referência à versão A. Em contraponto aos outros alunos Liberdade se apoiou na contranarrativa que representa a versão B a partir de uma afirmação contrafactual ao afirmar que D. Pedro estava sentado “num burrinho” e não em um cavalo como na representação de Pedro Américo. A carta foi mais um elemento a ser considerado. No entanto, essa jovem não desenvolveu um pensamento explicativo para esta questão.

Considerando as respostas que conduziram a essa categoria verifiquei que a mobilização da explicação apareceu em níveis: algumas informações ainda não explicativas, afirmações contrafactuais, a explicação a partir de valores morais, a explicação a partir de evidências, a explicação por meio da coincidência de versões e uma explicação monocausal. Não classifiquei esses níveis em grau de importância, porque não pretendo hierarquizar as respostas. No entanto, essas considerações se aproximam das categorias propostas por

Isabel Barca (2000, p. 161-165) que encontrou algumas dessas variedades explicativas em sua investigação. O dado a ser considerado aqui é os jovens investigados por mim mobilizaram a explicação histórica sem a solicitação explícita no enunciado da questão, pois a justificativa não implica necessariamente em uma proposta de explicação histórica por parte dos jovens, mas foi o que alguns fizeram. Novamente defendendo que esse fenômeno se deve ao poder mobilizador das narrativas históricas gráficas, por serem elementos da cultura juvenil, podem ajudar o investigador a desencavar as operações mentais da consciência histórica, em princípio inconscientes, nos jovens, pois estão muito arraigados. O poder do preenchimento (*induction*) (MCCLOUD, 2005) próprio à natureza dos quadrinhos é um dos elementos estruturadores que permitem os estudantes expressarem suas ideias ligadas à verdade e a explicação histórica.

5.1.4.2 O passado como autoridade da tradição

Doze jovens em relativo equilíbrio entre as quatro escolas públicas brasileiras indicaram como justificativa para suas escolhas a autoridade da tradição.

“A versão A. Porque se aproxima da história contada no decorrer dos anos” (Rebecca – 16 anos – Curitiba).

“7 de Setembro. Porque surgiram no Brasil os desfiles. Em crise a prepotência de Portugal” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

“A parte em que D. Pedro recebe a carta escrita por José Bonifácio e Leopoldina, e declara “Independência ou morte” e o hino composto por D. Pedro logo após a Independência” (Brenda – 15 anos – Três Lagoas).

“Foi quando recebem a mensagem da capital que era da Leopoldina e do Bonifácio. Porque se não fosse essa mensagem não haveria a palavra de D. Pedro I: ‘Independência ou Morte!’” (Charmian – 16 anos – Vitória da Conquista).

Rebecca apresentou uma justificativa mais genérica em relação à tradição. Defendeu que a versão A apresenta as situações do passado mais aproximadas da “história contada no decorrer dos anos” a generalidade de sua afirmação provavelmente está relacionada ao fato de que ela não define quem narrou a história na qual os autores da versão dos quadrinhos se apoiaram.

Aqui a cultura histórica aparece a essa aluna na forma de uma tradição muito próxima ao senso comum. Outro argumento é o utilizado por Rosália ao afirmar o 7 de setembro como um caso do passado: ela mobiliza como evidência os desfiles realizados nesse dia até a contemporaneidade. Seguindo o mesmo caminho, Brenda indicou o Hino da Independência como uma evidência da plausibilidade histórica para a declaração de D. Pedro. No entanto, Rosália também apontou implicitamente como causa contextual para a Independência brasileira a prepotência de Portugal. Novamente os valores morais são referenciados como fator explicativo. Charmian¹⁹⁹ defendeu que a mensagem de Leopoldina e Bonifácio recebida por D. Pedro foi uma causa suficiente para D. Pedro exclamar a “Independência ou Morte!”.

“A entrega das cartas, a revolta de D. Pedro e a proclamação da Independência, pois são os fatos que os historiadores dizem que realmente aconteceram” (Beatriz – 16 anos - São João dos Patos).

Beatriz apresenta um argumento de outro matiz, isto é, o processo que foi da “entrega da carta, a revolta de D. Pedro e a proclamação da Independência” é fundamentado pelos fatos narrados pelos historiadores. Essa jovem defendeu que a plausibilidade histórica desse processo é fundamentada pelo trabalho do historiador e, portanto, em um nível básico, ela já começa a explicitar como se desenvolvem os princípios do método histórico: sempre existe um sujeito que produz a interpretação. É possível que implicitamente essa jovem esteja indicando uma relação de intersubjetividade entre ela e os historiadores por meio do reconhecimento desse outro que narra a História (RÜSEN, 2001). Ao menos para ela não existe conhecimento anônimo do passado.

5.1.4.3 Relação com a aprendizagem histórica

¹⁹⁹ Charmian mora com os pais, sua mãe é doméstica e seu pai é pedreiro. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela gosta de música, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

Novamente, devido ao teor das respostas dos estudantes incluí a relação com a aprendizagem histórica como mobilizadora da operação experiência histórica. Seis jovens de São João dos Patos e Três Lagoas justificaram assim

algumas das suas respostas:

“O recebimento da carta e o grito de Independência. Desde cedo aprendemos essa história na escola” (Ludovico – 16 anos – São João dos Patos).

“As cartas, a revolta de D. Pedro e a Independência. Porque é o que a história ensina e eu acredito nela” (Tom – 15 anos – Três Lagoas).

“Quando D. Pedro disse: 'Independência ou morte!'. Pelo fato de que em todos os livros estão expressas essas palavras ditas por D. Pedro” (Alicia – 15 anos – São João dos Patos).

Ludovico e Tom apresentam o mesmo argumento ao afirmarem que as situações do passado escolhidas por eles têm como fonte a história ensinada na escola. Tom foi mais longe ao afirmar sua crença nesta narrativa do passado. O argumento de Alicia é de que declaração e o grito da Independência são verdadeiros porque têm como fontes os livros de Histórias que as reproduzem. Inclusive ela apontou que todos os livros contém esse caso do passado. Essa jovem tocou no ponto chave de como essa interpretação tradicional da história predominou: pela sua onipresença. Mais adiante, no sexto capítulo, comentarei as considerações de Elias Tomé Saliba (1999) sobre as imagens canônicas, o qual afirma que o poder desses ícones e das perspectivas hegemônicas representadas por eles se sustentam pela reprodutibilidade e onipresença em todos os meios visuais com os quais os jovens se relacionam. Aqui o uso público da história torna-se evidente.

5.1.5 INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

A operação interpretativa da consciência histórica foi mobilizada por vinte e nove jovens estudantes em três categorias.

5.1.5.1 Relação cética com o passado

Dois jovens de São João dos Patos e uma de Curitiba apresentaram uma posição cética em relação às situações do passado narradas pelas histórias em quadrinhos.

“Eu acho que não aconteceu nada” (Gabriel – 16 anos – São João dos Patos).

“Nenhuma das duas, pois pareceram mais relatos históricos e eu não consigo levar a sério” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

“A = Quando ele (*D. Pedro*) para pra descansar no Rio Ipiranga. B = Algumas falas que não têm nada a ver. Por exemplo: quando aparece um rapaz e diz em um momento que está tudo errado, que não é assim. Coisas que chamam a nossa atenção” (Rute – 16 anos – São João dos Patos).

Gabriel²⁰⁰ foi o jovem que expressou o ceticismo em relação ao passado e às narrativas gráficas da maneira mais radical em toda pesquisa, pois ele sequer acredita que os casos do passado tenham acontecido. A argumentação de Latifa aparentemente é do mesmo teor; ela não consegue “levar a sério” nenhuma das versões em quadrinhos, não por elas mesmas, mas devido ao fato de serem narrativas históricas. Poder ser que estes jovens entendam que o acesso ao passado por meio da narrativa seja impossível, tal como apontam as correntes céticas da História indicadas por Walsh (1978) e Barca (2000). Já Rute foi diretamente às versões em quadrinhos para expressar seu ceticismo em relação a elas. O critério dela é uma concepção tradicional da História negando, na versão A, o descanso de D. Pedro — heróis não descansam nunca — e, na versão B, a polêmica representação do pintor corrigindo detalhes da aparência do príncipe e figurando-o com o uniforme de gala, conforme a tradição. Rute não aceita essas imagens alternativas e nem o sentido histórico representado por elas: a possibilidade da imagem criada por Pedro Américo ser uma ficção.

No entanto, nem todos os jovens defendem uma concepção cética dos quadrinhos ou mesmo do acesso ao passado. Os resultados da redução de dados constataam que a maioria dos jovens acredita que a verdade sobre o passado é possível.

5.1.5.2 Relação com a verdade histórica

²⁰⁰ Gabriel mora com os pais. Seu pai é lavrador e sua família veio de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Ele gosta de internet e sempre estudou em escolas públicas.

Vinte e quatro alunos em relativo equilíbrio entre as quatro escolas brasileiras utilizaram argumentos ligados à verdade histórica. Eis algumas das respostas:

“A Independência do Brasil, que é o fato que realmente aconteceu. O resto é história. Cada um narra uma coisa” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

Judite defendeu a Independência como um fato real da história. No entanto, ela indicou que outras situações do passado podem ter sido inventadas — “O resto é história”. Essa estudante pode estar se baseando numa concepção relativista da verdade histórica na medida em que ela percebe diferenças entre as narrativas, mas não as considera relevantes.

“A situação do passado que realmente acho que ocorreu foi a da versão “A”, pois além de mais completa, relata mais fatos do passado” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

“A. Porque podemos dizer que de certa forma foi mais convincente e realista” (Salma – 17 anos – São João dos Patos).

Marjane e Salma são alunas que, ao apoiarem a versão A, utilizam argumentos sustentados na plausibilidade histórica. Para a jovem paranaense, a narrativa A fornece uma explicação mais completa e com mais “fatos do passado”. C. Behan McCullagh (1998) e Raymond Martin (1993) consideram que a interpretação mais completa tende a ser a mais plausível historicamente. Já para a estudante maranhense o poder de convencimento e o realismo dessa versão são os responsáveis por sua veracidade.

“B. Porque realmente a Independência do Brasil ocorreu no dia 7 de setembro. E parece mais uma história real” (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

“A da versão B que o personagem está realmente vestido (*de modo como*) conta a História; a fala dele. Tudo correto” (Comênio – 19 anos – Vitória da Conquista).

Os jovens que consideraram a versão B como a mais plausível buscaram argumentos na capacidade de representação do real dessa história em quadrinhos. Linda ressaltou que o fato de a versão B explicitar a data da Independência faz dela “uma história real”. Para ela, essa versão tornou explícita a sua relação com uma data tradicional de comemoração nacional. Já Comênio baseia seu argumento a partir da representação das roupas dos

personagens, que para ele eram mais condizentes com a realidade ao contrário das formas de vestir representadas pela pintura de Pedro Américo, que fazem parte da visão tradicional sobre esse acontecimento. Novamente aparece aqui uma informação contrafactual em relação à tradição. Creio que é possível indicar que esse jovem apresentou uma consciência histórica crítica, ao menos em relação a esse tema e a essa questão investigativa.

Uma constatação importante tem a ver com a explicitação das versões defendidas por esses jovens, pois nesta questão não lhes foi pedido o confronto entre as versões, mas eles o fizeram assim mesmo. Entendo que esses sujeitos buscaram um olhar de confronto entre as versões em quadrinhos logo após a leitura na medida em que eles já tomaram uma posição sobre qual delas é a mais plausível. Como será analisado nas próximas questões investigativas poucos jovens afirmaram não haver uma versão mais ou menos confiável, ao contrário do ocorrido no estudo piloto. Lá a maioria defende que ambas eram confiáveis e a escolha por uma das versões nas questões relativas aos personagens e situações do passado foram absolutamente minoritárias.

5.1.5.3 Interpretação da experiência do passado

Duas jovens, uma de Curitiba outra de São João dos Patos, desenvolveram interpretações sobre o passado para justificar suas escolhas. Como as duas interpretações são semelhantes escolhi uma delas.

“A concentração dos Portugueses nas beiras do rio Ipiranga e a declaração de Independência do Brasil por D. Pedro. Porque das diversas histórias que escutamos ou vimos é uma das únicas partes que não se alteram” (Betty – 16 anos – São João dos Patos).

A argumentação de Betty se sustentou na ideia de que a localização dos portugueses (soldados de D. Pedro) e a declaração de Independência são momentos da história do Brasil que, em todas as versões, não sofrem alterações na interpretação. Essa jovem detectou o núcleo base da argumentação da historiografia tradicional sobre o tema que está no foco obsessivo nesses dois aspectos do processo de Independência que

desvalorizam interpretações alternativas. Portanto essa jovem percebeu, mesmo apoiando sua visão no dogmatismo (RÜSEN, 2001) essa forma de pensar histórica.

5.1.6 ORIENTAÇÃO HISTÓRICA

A operação mental da orientação histórica foi mobilizada por quarenta e sete estudantes em quatro categorias.

5.1.6.1 A memória como identidade nacional

Treze estudantes, sete deles de São João dos Patos, mobilizaram a memória em relação à identidade nacional para justificar suas escolas.

“A proclamação da República. Porque é marcado até hoje na História da Humanidade” (Saturnino – 15 anos – Vitória da Conquista).

Saturnino faz uma interpretação dúbia em relação à Independência confundindo-a com a proclamação da República. No entanto, aponta a relevância para a “História da Humanidade” desse evento histórico. É possível que essa interpretação tenha sido feita dentro da ideia de que mais uma nação estivesse surgindo no planeta, mas não há como verificá-la.

“O momento em que ele, em cima do cavalo, gritou: Independência ou morte! Estamos separados de Portugal” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

“O grito da Independência no rio Ipiranga. Porque este rio existe até hoje” (Norton – 16 anos – Três Lagoas).

“A cavalgada pela Independência, pois existem várias pinturas sobre isso” (Ilane – 16 anos – Curitiba).

O argumento unificador destas três citações é a relação entre a experiência do passado referenciada e o presente. Margrette indicou o fato de “estamos separados de Portugal” como um argumento relevante para comprovar a situação do passado ligado à Independência do Brasil. A evidência desse caso do passado de que “o rio” Ipiranga “existe até hoje” foi

aventada por Norton. No mesmo sentido caminha a argumentação de Irane ao apresentar como provas a existência de “várias pinturas” sobre a cavalcada pela Independência. Estes três jovens apresentaram como critério uma explicação pautada em evidências históricas de três níveis: a baseada em fontes históricas (pinturas e lugares de memória como o rio Ipiranga) e pela diferença temporal entre passado e presente (separação política entre Brasil e Portugal).

“A situação onde D. Pedro declara ‘Independência ou morte!’. Porque até hoje é lembrada esta declaração” (Christine – 16 anos – Curitiba).

“Eu acho que a versão A realmente aconteceu, pois eu me lembro de ter estudado” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

A memória sobre o que foi o caso no passado retomado no presente é o argumento de ligações destas duas jovens. Para Christine, a plausibilidade histórica da declaração de Independência e sua clássica frase teria sua veracidade garantida pela memória histórica. Valéria inclusive indica onde essa memória histórica foi reproduzida: “eu me lembro de ter estudado”. A cultura escolar é o lugar de memória que instrumentaliza politicamente o modo como a cultura histórica é internalizada pelos jovens. Inclusive a escolha da versão A indica que, também, a dimensão estética (RÜSEN, 2009) dos quadrinhos se subordina a instrumentalização política da cultura escolar ao revelar as operações mentais que tornam o jovem consciente, mas a partir de uma concepção tradicional da História.

5.1.6.2 Relação estética com o passado

Oito jovens, dentre os quais paranaenses, sul-mato-grossenses e baianos, mobilizaram estratégias estéticas para justificarem suas escolhas.

“Os acontecimentos da versão A, pois a versão B é pobre em detalhes e acontecimentos” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“A (versão) B. Só que os personagens não têm nome, são fictícios” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

Bardolfo diferenciou as situações do passado narradas pela versão A e B ao apontar que esta última não é tão rica em detalhes e mesmo na quantidade de fatos. Já Lavínia preferiu a versão B, mas crê que os personagens são fictícios por não possuírem nomes. Esses dois estudantes de Três Lagoas mobilizaram a dimensão estética dos quadrinhos para definirem a veracidade das versões, apesar do fato de Lavínia ter simpatizado com uma das versões embora considerando-a em parte ficcional.

“Da história A, pois a B parece uma historinha mais cômica. Na história A são contados os acontecimentos reais” (Ângelo – 18 anos – Curitiba).

“A versão A. Porque uma imagem mostra como ele estava. Então, acho que esta situação foi a ocorrida” (Túlio – 15 anos – Vitória da Conquista).

Ângelo apresentou a diferença entre as duas versões também pela plausibilidade da versão A, porque acredita que a versão B é cômica. Aqui a dimensão estética dos quadrinhos foi utilizada para uma desvalorização de uma das narrativas. Túlio provavelmente estava se referindo ao que para ele era a veracidade da imagem ligada ao quadro de Pedro Américo. A semelhança entre as imagens da versão em quadrinhos e a pintura conferiu plausibilidade a essa versão. Portanto, a dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 2009) mobilizada pelos estudantes através dos quadrinhos foi utilizada de duas formas: uma para depreciar uma das versões devido a sua simplicidade e poder cômico e outra para valorizar a versão que está mais ligada a uma consciência histórica tradicional em relação a esse caso do passado.

5.1.6.3 O passado como orientação para o presente

É do Maranhão o jovem que mobilizou a relação entre o passado e o presente para justificar sua escolha. Eis a resposta:

“A chegada dele no Ipiranga com sua tropa e montado a cavalo com uma espada na mão, pois na época não existiam veículos motorizados” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

A plausibilidade da situação histórica da Independência, para Conrado, é sustentada pela diferença temporal entre aquele caso do passado e o caso no presente. O exemplo dado por ele de que D. Pedro estava com uma espada e a cavalo em contraposição ao presente onde os veículos são motorizados permite a constatação da compreensão, por esse estudante, do caráter transformativo do tempo histórico e que as narrativas históricas gráficas conseguiram representar essa mudança histórica pela coerência com o período abordado. Essa perspectiva foi detectada em vários trabalhos de Peter Lee (2006) referentes ao conceito de segunda ordem de mudança histórica. Bodo von Borries (2009, p. 105-108) também detectou em uma jovem por ele investigada a compreensão da mudança histórica em relação a temas históricos relacionados à sua identidade. Posso afirmar, portanto, que Conrado, nesta questão apresentou uma consciência histórica ontogenética ao reconhecer a diferença estrutural entre o passado e o presente.

5.1.6.4 Relação com a comunicação

Uma estudante mobilizou a estratégia retórica da comunicação com uma justificativa para as suas escolhas.

“A ‘versão A’, pois apresenta falas mais ‘intelectuais’ e aparece D. Pedro recebendo a carta...” (Hermione – 15 anos – Vitória a Conquista)

Hermione defendeu a versão A devido ao tipo de estratégia retórica mobilizada nessa narrativa, pois, para ela, “apresenta falas mais ‘intelectuais’” que as da versão B. O critério de plausibilidade histórica da situação do passado selecionada por Hermione fundamenta-se no tipo de comunicação entre os personagens. A linguagem mais apropriada às pessoas de elite do século XIX lhe parece mais convincente que a linguagem informal apresentada na versão B.

A décima terceira questão do instrumento de investigação diz respeito às percepções dos jovens com relação às diferenças entre as versões A e B. Essa pergunta foi respondida da seguinte maneira pelos jovens brasileiros:

TABELA 16 – PERCEBE DIFERENÇAS ENTRE AS VERSÕES “A” E “B”

Diferenças	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Sim	20	30	24	27	101
Não	1	8	2	2	13
Não totalmente	0	2	0	0	2
Não respondeu	2	3	0	4	9

A maioria absoluta dos jovens, cento e um ao todo, perceberam diferenças entre as duas versões em quadrinhos, estão distribuídos em relativo equilíbrio entre as quatro escolas brasileiras, somente treze estudantes, dos quais oito são da cidade maranhense, não identificaram diferenças entre as histórias em quadrinhos. Dois maranhenses não viram tantas diferenças e nove alunos não responderam a questão. Para melhor compreensão das respostas é necessário verificar como suas justificativas foram organizadas.

TABELA 16A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE PERCEBE DIFERENÇAS ENTRE AS VERSÕES “A” E “B”

Operações Mentais	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Experiência Histórica	O passado como autoridade da tradição	0	5	0	0	5	9
	Situações do passado nacional	1	2	1	0	4	
Interpretação Histórica	Comparação interpretativa do passado	3	7	7	8	25	75
	Comparação estética realista sobre o passado	3	7	6	6	22	
	Comparação estética de síntese histórica	1	5	4	5	15	
	Comparação estética sobre o passado	6	3	3	0	12	
	Comparação a partir da empatia histórica	1	0	0	0	1	
Orientação Histórica	Relação estética do passado	5	1	1	8	15	19
	Relação com a comunicação	0	1	2	0	3	
	Relação com a aprendizagem histórica	0	0	1	0	1	
Não		1	8	1	2	12	
Outros		0	1	0	0	1	
Não responderam		2	3	0	4	9	

Conforme o estipulado por essa pesquisa a tabela 16A também está organizada pelas três operações mentais da consciência histórica. Os itens “não”, “outros” e “não responderam” são de jovens que não justificaram suas escolhas. Por conta disso não serão analisadas.

5.1.7 EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

Justificativas mobilizadas a partir da operação mental da experiência histórica foram utilizadas por nove jovens e classificadas em duas categorias.

5.1.7.1 O passado como autoridade da tradição

Cinco jovens de São João dos Patos mobilizaram a autoridade da tradição como justificativa para suas escolhas.

“Na versão A D. Pedro arranca de si a Braçadeira simbolizando Portugal” (Diana – 16 anos – São João dos Patos).

“Ora! Ele permaneceu triste por saber que seu estado iria ser escravizado por Portugal e, ao mesmo tempo, criou coragem em morrer por seu estado: ‘Independência ou morte!’” (Martha – 17 anos – São João dos Patos).

Para a jovem Diana uma das diferenças entre as duas histórias em quadrinhos está na versão A onde D. Pedro se desfez da “Braçadeira simbolizando Portugal”. Esse ato pertence à interpretação histórica tradicional, também representada no filme **Independência ou Morte!**²⁰¹, de 1972. André Diniz, o roteirista desta história em quadrinhos, tem o costume de se apropriar de fragmentos dos principais filmes sobre os temas históricos que quadriniza, e esta narrativa gráfica não foi exceção. Martha apresentou um argumento moral ao defender que D. Pedro “criou coragem em morrer por seu estado” porque ele estava triste por reconhecer a possibilidade de a nação ser, segundo ela, “escravizada” por Portugal. A escolha implícita pela versão A se deu, portanto,

²⁰¹ Um fragmento deste momento representado no filme dirigido por Carlos Coimbra está disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=mheime48ibA&feature=related>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

pela carga moral diferenciada que esta versão em quadrinhos mobilizou nesta jovem.

“Sim. Uma delas tem um papel mais profundo na nossa história; já na outra ela mostra uma interação com as pessoas pertencentes ao nosso país” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

Já Catarina percebeu a diferença entre os quadrinhos ao argumentar que a versão A revela “um papel mais profundo na nossa história”, ou seja, está relacionada às raízes mais profundas da tradição. Em contrapartida ela apontou para uma das positivities mobilizadas pela dimensão estética presente na versão B: “mostra uma interação com as pessoas pertencentes ao nosso país”. Essa jovem também se identifica com o modo de narrar alternativo proposto por Miguel Paiva e Lilia Schwarcz, principalmente por sua capacidade de mobilizar uma subjetivação fundamentada na intersubjetividade entre os sujeitos (RÜSEN, 2001, 2007, 2010c). Catarina reconheceu a existência de pessoas como ela participando naquele momento histórico crucial para o país que ela vive.

5.1.7.2 Situações do passado nacional

Para justificar suas escolhas quatro jovens utilizaram situações do passado nacional.

“A das pessoas. Leopoldina e José Bonifácio que falam as mesmas coisas, que são as cartas” (Julie – 16 anos – São João dos Patos).

“‘B’, pois fala sobre as crises, as guerras, no que aconteceu no passado” (Adelaide – 16 anos – São João dos Patos).

Julie indicou que a diferença entre as duas histórias em quadrinhos está nos personagens representados, pois as mensagens de Leopoldina e Bonifácio são as mesmas nas duas versões, mas as cartas são diferentes. Existe a possibilidade de a jovem ter percebido que a versão B apresenta somente uma carta enquanto na versão A, duas. Novamente as estratégias estéticas influenciaram a forma de compreender desses jovens. Adelaide, por sua vez,

defendeu que a versão B marca a diferença porque ela narra sobre “as crises, as guerras” que foram o caso no passado. Aqui esta jovem diferenciou pelas diferenças de conceitos substantivos entre ambas as narrativas históricas gráficas. Ela percebeu os conteúdos implícitos nessa versão percebendo a diferença em relação à interpretação monocausal pertencente à versão A.

5.1.8 INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

Setenta e cinco jovens mobilizaram a operação mental da interpretação histórica para justificar a diferença entre as versões em quadrinhos. Isso por meio de seis categorias.

5.1.8.1 Comparação interpretativa do passado

Vinte e cinco estudantes fizeram uma comparação interpretativa do passado, as cidades de São João dos Patos, Três Lagoas e Vitória da Conquista apresentaram um equilíbrio entre elas. Em outras questões essa categoria será desmembrada para torná-la mais específica.

“Sim (A) parece uma história inventada; uma história fantasiosa. E a (B) parece ser mais real” (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim, pois uma fala sobre a Independência e a outra não fala de nada disso e tem muitos quadrinhos fictícios. Na (versão) A tudo é mentira; na (versão) B, tudo é verdade” (Lavínia – 15 anos - Três Lagoas).

Para Linda as diferenças entre os quadrinhos estão relacionadas à fantasia e à realidade, pois a versão A é uma “história inventada e fantasiosa”, enquanto a B apresenta uma história mais realista. Com a mesma interpretação Lavínia especifica que uma se refere à Independência, onde “tudo é verdade” e a outra não o faz devido ao excesso de “quadrinhos fictícios”, portanto é uma narrativa “mentirosa”. Essas jovens têm em comum o fato de desvalorizarem uma das versões a partir da dimensão estética ao afirmarem que ficção é mentira. De outra parte a ausência da ficcionalidade representaria a verdade. Mas o que distingue essas estudantes dos outros jovens é que elas relacionaram o poder de fantasia à versão A, enquanto a

maioria desses sujeitos reserva esse papel para a versão B. É possível que estas jovens tenham compreendido a ficcionalidade da versão A vinculando a história em quadrinhos com a pintura de Pedro Américo e com o filme **Independência ou Morte!**. Contudo não há como provar essa inferência. Nas duas questões anteriores (11 e 12) as duas defenderam a versão B revelando, ao menos sua coerência.

“A primeira história “A” é mais realista. Já a “B” começa a aparecer uns personagens nada a ver com a história” (Jacob – 16 anos – Curitiba).

“Sim. O fato de que na versão B um homem, digamos que do futuro, que repreende D. Pedro pelo modo que está vestindo; a versão A é mais fiel aos fatos” (Beatriz – 16 anos – São João dos Patos).

As respostas de ambos os jovens estão mais de acordo com a da maioria dos sujeitos investigados. Jacob indicou o realismo da versão A e o poder ficcional da versão B — “começa a aparecer uns personagens nada a ver com a história”. Beatriz especificou essas ideias do aluno curitibano ao afirmar que a versão A preserva a fidelidade aos fatos do passado, enquanto a versão B introduz um personagem, vindo “do futuro, que repreende D. Pedro pelo que está vestindo”. Essa estudante maranhense sentiu-se incomodada com o modo como os quadrinhos B representam as diferentes temporalidades. Novamente a recusa da versão B está no fato de tocar no ponto nevrálgico da interpretação tradicional sobre a Independência, causando assim uma repulsa da parte desses jovens, pois confrontou um dos elementos de seu modo de organizar sua identidade histórica em relação à comunidade em que vive: a identidade nacional.

“A versão A foi mais subjetiva e a versão B, não” (Adriano – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. A diferença entre as versões A e B foi que a versão A é realmente uma história do passado, e a versão B está mais criativa, com mais humor” (Sílvia – 17 anos – Vitória da Conquista).

Apesar de apresentarem a mesma interpretação dos alunos anteriores são de outro teor as respostas desses jovens. Adriano²⁰² afirmou que a versão A é mais “subjetiva” enquanto a versão B não o é. Possivelmente o estudante

²⁰² Adriano mora com os pais, sua mãe trabalha como doméstica e seu pai como fazedor de telhas (oleiro). Sua família é de Vitória da Conquista. Ele gosta de música TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

baiano esteja se referindo a escolha de foco nos personagens dos quadrinhos porque na versão A toda história sem qualquer desvio está centrada em D. Pedro e em suas reações às cartas e aos desejos dos portugueses. Já na versão B existe uma série de interferências de outros personagens nas ações e reações de D. Pedro (a aparição do pintor, a fala do inglês, dos portugueses e do negro que expressam as diversas perspectivas do Brasil daquele tempo). A indicação da não centralidade absoluta do personagem principal nesta versão em quadrinhos pode ter relação com uma percepção desse jovem das relações intersubjetivas representadas. Já Sílvia²⁰³ diferencia as versões A e B pelo realismo da primeira e pelo poder criativo da segunda. Para ela esta capacidade criativa está vinculada ao humor. Para Elias Tomé Saliba (1999) o humor, se fundamentado em imagens alternativas, pode ser um bom passo para que os estudantes criem um distanciamento entre o presente e o passado, ou seja, para um princípio de ordenamento do tempo.

“Na versão B parece que não está completa. A versão A está mais explicativa” (Tânia – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim. As interpretações das duas versões são diferentes” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Na versão A ele (D. Pedro) luta pela Independência do Brasil. E na versão B, ele luta contra o Brasil” (Nasser – 15 anos – Curitiba).

“Sim. Ele já tinha falado ‘Independência ou Morte’ e que estava separado de Portugal. E, depois, na versão B, ele disse que não podia adiar a decisão e falou ‘Independência ou morte’” (Otávia – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Na (versão) A D. Pedro quis saber da situação e quis declarar já a Independência e fez até um hino. E já na (versão) B ele quis analisar o caso e decidir o que iria fazer. Independente da resposta iria declarar a Independência” (Valentina – 17 anos – Três Lagoas).

A jovem Tânia defendeu o poder explicativo da versão A. Possivelmente ela entendeu que essa explicação é completa, pois ela critica a versão B por não ter essa característica. Alexandra apontou a diferença entre as duas histórias em quadrinhos está na interpretação expressa por elas. Essa jovem percebeu que uma das versões se baseia em uma interpretação tradicional e outra em uma visão alternativa. É de outro teor a interpretação de Nasser, porque ele afirmou que nos quadrinhos A D. Pedro “luta pela Independência do

²⁰³ Sílvia reside com os pais. Sua mãe trabalha como vendedora de cosméticos e seu pai tem uma oficina mecânica. Sua família é de Vitória da Conquista. Ela aprecia música, internet, conversar com amigos e sair para namorar. Sempre estudou na escola pública.

Brasil” enquanto nos quadrinhos B ele “luta contra Brasil”. Creio que essa interpretação do jovem paranaense pode ser melhor compreendida se a compararmos com as de Otávia e Valentina. A primeira, de Vitória da Conquista, buscou entender as lógicas explicativas das duas versões: a primeira versão marca a cisão entre Brasil e Portugal após o grito da Independência; a segunda foca no processo anterior de tomada de decisão para a Independência brasileira. Essa jovem pensou que as perspectivas das duas versões se diferenciavam pelo foco temporal na narrativa. Já Valentina com uma posição discordante em relação a Nasser e Valentina, defendeu que na versão A D. Pedro avaliou a situação para a declaração da Independência e fez um hino para solidificá-la; na versão B este personagem histórico também faz uma análise da situação e o resultado dessa reflexão levou à certeza que deveria realizar a separação com Portugal.

O que é interessante nestas respostas é a variedade de interpretações mobilizadas por esses sujeitos. Nasser criticando a disposição moral do personagem perante o Brasil, Otávia destacando a perspectiva temporal da narrativa e Valentina valorizando as intenções racionais do personagem para realizar uma ação. Isso me permite constatar que o poder narrativo das histórias em quadrinhos também intervém na operação mental da interpretação histórica desses jovens estudantes (RÜSEN, 2001).

5.1.8.2 Comparação estética realista sobre o passado

Vinte e dois estudantes, com escolhas em equilíbrio entre as cidades maranhense, sul-mato-grossense e baiana, sustentaram suas justificativas por meio de uma comparação estética realista sobre o passado. Esses elementos estéticos foram classificados em uma operação interpretativa porque se utilizam da comparação. A questão do realismo diz respeito ao uso de elementos cognitivos nessas estratégias estéticas.

“Sim. O modo de expressar as falas e o modo como tratam a situação” (Rute – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. A primeira, ‘A’, conta passo a passo como aconteceu a história. A segunda, ‘B’, conta de forma tão rápida que até os personagens do próprio quadrinho perguntam

por que ele não veio caracterizado e com sua tropa” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

Rute indicou que a diferença entre as histórias em quadrinhos está no modo como a comunicação entre os personagens acontece. Também os modos de tratamento que as narrativas fazem do passado diferem. Conrado explicitou essas diferenças ao afirmar como cada versão narra. A versão A narra “passo a passo” o processo condutor da Independência. Já a versão B narra tão rapidamente interferindo em toda a composição do enredo e das imagens. Esse jovem maranhense sugere inclusive que a introdução do pintor nesta versão tem a ver com o desleixo dos personagens devido à rapidez dos personagens. A mobilização estética aqui influenciou no modo de interpretar desses jovens.

“Sim. Na versão ‘B’ D. Pedro não parece se importar muito com a aparência, mas, sim, logo, com a Independência” (Blunt – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim. Pois somente na primeira versão a Independência é anunciada às margens do Ipiranga” (Haroldo – 17 anos – Três Lagoas).

“Sim. O hino que não teve na versão B. Os personagens, as falas são diferentes” (Coriolano – 16 anos – Vitória da Conquista).

Blunt²⁰⁴ apresentou uma interpretação moral a respeito das imagens que representam D. Pedro na versão B, pois este estava preocupado mais com a Independência do Brasil do que com sua aparência. São de outro teor as interpretações de Haroldo e Coriolano, pois o jovem de Três Lagoas indicou como diferença entre ambas que na versão B a Independência não ocorre “às margens do Ipiranga”, enquanto o estudante baiano percebeu, que além das divergências nas falas e personagens, o Hino da Independência não aparece na segunda versão. Estes alunos compreenderam como a dimensão estética dos quadrinhos influencia no modo como eles compreendem a cultura histórica tradicional. Por meio dos quadrinhos eles começam perceber diferenças possíveis nas interpretações históricas.

“Apesar das versões A e B retratarem o mesmo assunto elas têm total diferença, pois a versão ‘A’ é mais realista, já a ‘B’ é mais ‘bobinha’ e não retrata os fatos tão bem quanto a versão A” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

²⁰⁴ Blunt vive com os pais, sua mãe é agente de saúde e seu pai é mecânico. Ele gosta de música, games e internet. Sempre estudou em escolas públicas.

“A versão A é bem mais relacionada com os fatos que aconteceram. A versão B é mais um divertimento infantil” (Thierry – 15 anos – São João dos Patos).

“Sim. A versão B é a mais engraçada e pra eles tanto faz a Independência. A versão A tem uma forma mais séria em que os personagens aparecem de uma forma mais explicativa” (Hermione – 15 anos – Vitória da Conquista).

Esses três estudantes apresentam interpretações mais explicitamente cognitivas. Para Marjane a diferença entre as versões está no fato de a A ser “mais realista” enquanto a B é mais ingênua porque “não retrata os fatos” como a primeira versão o faz. Reforçando essa ideia, Thierry afirma que enquanto a versão A se preocupa com o fato, a B valoriza um “divertimento infantil” não se preocupando com a plausibilidade histórica. Hermione especificou essa interpretação ao defender que o humor presente na versão B relativiza a importância da Independência nessa narrativa. Já a seriedade da versão A permite que os personagens sejam elementos-chave da explicação histórica a ser narrada. Implicitamente, esta estudante baiana levanta a tese de que os personagens representam ideias força que sustentam o poder explicativo do narrar histórico (Bakhtin, 2000). Portanto sua interpretação é mais complexa em relação aos outros jovens selecionados nesta categoria, pois estes ainda estão presos a uma concepção tradicional sobre o modo como a dimensão estética dos quadrinhos expressa a cultura histórica.

5.1.8.3 Comparação estética de síntese histórica

Estratégias estéticas ligadas à síntese histórica foram utilizadas por quinze jovens. Eis as respostas:

“A versão B é diferente da (versão) A. Pois a B conta a história de uma forma bem, bem mais resumida e, pode-se dizer até, que em algumas partes (é) engraçada” (Frida – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. A versão A conta melhor e explica, e a versão B é muito resumida” (Charmian – 16 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. A primeira história “A” contém mais detalhes; pode estar mais certa, mas às vezes pode confundir. A história para a cabeça de alguns é a melhor. A História “B” é muito objetiva; dá a ideia de que tudo que há ali não aconteceu. Isto pelo fato dela ser muito objetiva” (Susana – 16 anos – Três Lagoas).

Frida marcou a diferença entre os dois quadrinhos ao indicar que a versão B é muito mais sintética que a versão A, e está ligada a uma estratégia estética ligada ao humor. Charmian concordou que a versão B é mais “resumida”, mas a versão A é expressa de forma mais explicativa. Susana explicita esse poder explicativo da versão A por meio dos detalhes apresentados. Ela também apontou a versão A como a preferida de alguns estudantes sul-mato-grossenses, mesmo podendo confundir um pouco por causa do excesso de detalhes. Já a versão B, para ela, é “mais objetiva” e a faz pensar que o passado narrado é uma ilusão. É importante atentar aqui que Susana considerou a palavra “objetiva” como sinônima de sintética, que, aliás, é uma das qualidades estruturais das histórias em quadrinhos porque conseguem simplificar a complexidade das operações da consciência histórica em um só sentido: a visão (MCCLLOUD, 2005).

5.1.8.4 Comparação estética com o passado

Comparações puramente estéticas com o passado foram realizadas por onze estudantes, dos quais seis são paranaenses.

“Sim. Que a primeira história parece mais real, e a segunda, mais comédia, mostrando que tinha que ser tudo perfeito. Mas estava tudo errado” (Liberdade – 15 anos – Curitiba).

“Sim. Porque na versão ‘A’ não existe nenhum Manuel; já na versão ‘B’ existe” (Émilie – 15 anos – São João dos Patos).

Liberdade também apontou as diferenças entre as versões em quadrinhos a partir do caráter cômico da história A causado pela intervenção do pintor na narrativa. Émilie detectou a presença de mais um personagem da versão B: o português que está no último quadrinho. Essas duas jovens valorizaram o poder estético dos quadrinhos por meio dos personagens.

5.1.8.5 Comparação a partir da empatia histórica

Uma jovem de Curitiba propôs uma comparação a partir da empatia histórica para justificar sua resposta.

“Bom, na versão B eu gosto de imaginar que o personagem D. Pedro é um viajante do tempo, já que ele tem um quadro dele mesmo proclamando a Independência. Mas essa versão foi algo mais digna. Os brasileiros estavam sendo escravizados. Então, não importava a forma, contanto que acontecesse. Na versão A ele está mais interessado nos próprios interesses” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

A capacidade imaginativa é o que fez Latifa apoiar a versão B, ela considerou criativa a ideia de D. Pedro ser uma espécie de “viajante no tempo” no momento da Independência, quando foi informado pelo artista de que existe uma pintura sobre aquele ato. Também avaliou moralmente esta versão por considerar a dignidade da ação histórica, não importando o modo como ele estava representado, pois os brasileiros deveriam ser libertados da escravidão política. Também avaliou eticamente a versão A porque, para ela, essa interpretação estava ligada aos interesses das classes dominantes do país. É possível que essa estudante paranaense tenha percebido o vínculo de uma interpretação tradicional com uma história dos vencedores. Em uma de suas investigações, Bodo von Borries (1994, p. 339) detectou que a maioria dos estudantes quando perguntados sobre as Cruzadas medievais simpatizava com as vítimas muçulmanas por meio de um ponto de vista moral. Provavelmente esse é o caso de Latifa ao interpretar a ação de D. Pedro como um ato de libertação do povo brasileiro.

5.1.9 ORIENTAÇÃO HISTÓRICA

A operação da orientação histórica foi mobilizada por dezenove jovens. Suas categorias foram organizadas em três categorias.

5.1.9.1 Relação estética com o passado

Quinze estudantes, dos quais oito são baianos, mobilizaram uma relação estética com o passado sem se utilizar da comparação.

“Sim! As figuras estão diferentes e as imagens apresentam fatos de várias crises acontecidas no Brasil” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. Na maneira de expressar os diálogos, nos desenhos” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“Sim. A versão B parece satirizar a história” (Rebecca – 16 anos – Curitiba).

Rosália atentou para as imagens que representaram os diferentes processos históricos brasileiros. Mafalda viu a diferença entre as versões por meio das expressões representadas nos diálogos e nas imagens. Rebecca interpreta que esta força de expressão se localiza na versão B por sua capacidade de “satirizar a história”. Essas jovens, portanto, detectaram três tipos de estratégias estéticas que permitiram a diferenciação entre as narrativas: a representação de situações do passado, a organização dos diálogos e cenas e o estilo humorístico presente em uma das versões. Essas estudantes perceberam a diversidade de abordagens estéticas que estão em jogo mesmo em histórias em quadrinhos didáticas com o objetivo de narrar a verdade sobre o passado.

5.1.9.2 Relação com a comunicação

Três estudantes mobilizaram a estratégia da comunicação para justificar suas escolhas.

“De certa forma não. Porque a mensagem foi passada” (Salma – 17 anos – São João dos Patos).

“Na versão A, dá a impressão de que D. Pedro se importava mais com o Brasil e, também, é uma linguagem mais culta. Na versão B, é mais simples e a linguagem é bem diferente também” (Vera – 17 anos – Três Lagoas).

Salma é uma das poucas jovens a discordar da existência de diferenças entre as duas versões e seu argumento para isso é “a mensagem foi passada” por ambas. Para ela o critério de comparação foi o poder comunicativo dos quadrinhos. Vera, por sua vez, além de uma análise moral da versão A — “D. Pedro se importava mais com o Brasil” — apresenta como relevante a diferença de linguagem entre as duas histórias em quadrinhos. A versão a

apresenta uma linguagem culta, apropriada para a elite dominante do século XIX, enquanto a história B com uma linguagem mais simples e coloquial. Essas duas jovens compreenderam que a estratégia retórica dos quadrinhos é um dos elementos estruturais da comunicação com determinados públicos. Vera, nesse sentido, começou a perceber os elementos intersubjetivos que a estética dos quadrinhos pode fornecer à cultura histórica de uma sociedade.

5.1.9.3 Relação da aprendizagem histórica

Um jovem de Três Lagoas argumentou a partir da relação com a aprendizagem histórica.

“Sim. A versão A é mais séria e focada no fato histórico. E a versão B é mais cômica; é um jeito engraçado de ensinar o que aconteceu” (Tom – 15 anos – Três Lagoas).

Tom defendeu que a diferença entre as duas versões em quadrinhos está pautada na seriedade e na comicidade das versões. No entanto, nesta questão investigativa, esse estudante sul-mato-grossense foi o único a destacar aspectos didáticos dessas histórias em quadrinhos. Inclusive, ele entendeu que “o jeito engraçado de ensinar” as experiências do passado é uma característica desses artefatos da cultura histórica.

A décima quarta questão pergunta se os jovens acreditam que alguma das versões em quadrinhos pode ser considerada melhor que a outra e porquê. As respostas a essa questão foram assim expressas pelos estudantes de ensino médio:

TABELA 17 – ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MELHOR

Resposta	Versão	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Total de jovens
Sim	Versão A	12	21	19	11	63
	Versão B	3	7	1	4	15
	Não especificada	1	5	1	4	11
Não		4	9	4	7	14
Depende ou parcialmente		2	1	1	2	6

Resposta	Versão	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Total de jovens
Não respondeu		1	0	0	4	5

Oitenta e nove estudantes afirmaram que uma das versões em quadrinhos é melhor que a outra. Destes sessenta e nove entendem como mais confiável a versão A, sendo que a maioria é de jovens do Maranhão e do Mato Grosso do Sul. Quinze jovens defenderam a versão B como a melhor com um predomínio dos sujeitos de São João dos Patos. Onze jovens não especificaram qual das versões é mais confiável mesmo tendo afirmado que uma delas o é. Catorze jovens negaram a possibilidade de que alguma das versões possa ser a melhor, dos quais nove são maranhenses. Seis estudantes indicaram que dependia da situação para definir qual seria a melhor versão. Cinco alunos não responderam. Para entender essas respostas, a tabela 17A apresenta a seguinte organização conceitual:

TABELA 17A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MELHOR

Critérios de plausibilidade	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Pertinência empírica	O passado como autoridade da tradição	0	4	1	0	5	8
	O passado como dado	0	3	0	0	3	
Pertinência normativa	Comparação a partir da verdade	3	11	6	7	27	51
	Comparação a partir da explicação	6	4	3	3	16	
	Comparação estética do passado	3	0	1	0	4	
	Comparação a partir da empatia	0	0	0	2	2	
	Relação cética com o passado	0	1	1	0	2	
Pertinência narrativa	Comparação a partir da narratividade	3	6	8	8	25	49
	Relação com a comunicação	3	4	3	4	14	
	Comparação a partir da perspectividade	0	2	0	2	4	

Crítérios de plausibilidade	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
	Relação com a aprendizagem histórica	1	0	2	0	3	
	O passado como memória histórica	0	2	0	0	2	
	Comparação moral com o passado	1	0	0	0	1	
Nenhuma é melhor que a outra		2	3	1	3	9	
Outros		0	2	0	0	2	
Versão A		0	1	0	0	1	
Não responderam		1	0	0	4	5	

Os itens “nenhuma é melhor que a outra”, “outros”, “versão A” e “não responderam” são de estudantes que não justificaram suas respostas e não serão analisados. Como essa questão investigativa diz respeito diretamente aos temas ligados à verdade e intersubjetividade as categorias organizadas foram, nessa tabela, estruturadas a partir das formas de plausibilidade histórica ligadas às operações mentais da consciência histórica: a pertinência empírica, a pertinência normativa e a pertinência narrativa.

5.1.10 PERTINÊNCIA EMPÍRICA

Oito alunos mobilizaram a operação mental da experiência histórica relacionada à plausibilidade empírica e as justificativas foram organizadas em duas categorias.

5.1.10.1 O passado como autoridade da tradição

Cinco estudantes de São João dos Patos e de Três Lagoas justificaram suas escolhas pela autoridade da tradição.

“Sim. A versão ‘A’. Porque conta mais detalhadamente a história e cita partes do hino que D. Pedro fez para a Independência” (Émilie – 15 anos – São João dos Patos).

“A versão A, que fala “Independência ou morte”. Ele não fala sozinho. As outras pessoas que estão ao lado dele falam também” (Turpino – 14 anos – São João dos Patos).

Esses dois jovens fundamentam sua defesa da versão A como a mais confiável nos aspectos ligados à experiência do passado. Para Émilie, o apoio à versão A diz respeito à narrativa detalhista e a indicação de uma fonte advinda da tradição referenciada pela história em quadrinhos: o Hino da Independência. Para Turpino a declaração da Independência não foi um ato isolado de D. Pedro, mas os soldados que o acompanhavam também o fizeram. Aqui, a partir desses estudantes maranhenses, a experiência histórica foi expressa de três modos: pela complexidade narrativa, a evidência da sua veracidade a partir de uma evidência, pela representação de uma ação coletiva. É possível que o último jovem, ao considerar o aspecto coletivo como digno de ser citado para justificar sua escolha estivesse valorizando elementos intersubjetivos da experiência do passado ao considerar, mesmo revelando uma consciência histórica tradicional, onde heróis fundadores têm precedência, os sujeitos comuns também participam do ato de origem constituindo fundamento experiencial para a identidade nacional. De certa forma este jovem tenta “driblar” o aspecto dogmático e instrumentalizador da dimensão política tradicional da cultura histórica (RÜSEN, 2009).

5.1.10.2 O passado como dado

Três jovens maranhenses justificaram suas respostas a partir da ideia de que o passado já está dado.

“Não. Pois as duas mostram de ‘fato’ o que aconteceu” (Betty – 16 anos – São João dos Patos).

“Não. As duas têm o mesmo sentido e a mesma história” (Martha – 17 anos – São João dos Patos).

Essas duas estudantes maranhenses negaram a existência de uma versão melhor que a outra, mas com argumentos ligeiramente diferentes. Para Betty, as duas versões retratam o passado tal como aconteceu. Ela apresenta, portanto, uma concepção reflexiva da verdade histórica (SCHAFF, 1983) típica

das concepções dogmáticas da História. Para Martha as duas narrativas históricas gráficas “têm o mesmo sentido e a mesma história”. Para ela a experiência do passado narrada e a orientação de sentido no tempo de ambas as histórias têm a mesma estrutura. Essas duas jovens podem ser classificadas na categoria o passado como dado construída por Peter Lee (2006), pois nela não importa as diferenças porque nessa visão só existe uma verdade: a da tradição.

5.1.11 PERTINÊNCIA NORMATIVA

Cinquenta e um jovens mobilizaram a plausibilidade normativa ligada à interpretação histórica para defender a escolha de qual seria a melhor versão para eles. Essa operação mental foi organizada em cinco categorias.

5.1.11.1 Relação cética com o passado

Dois jovens apontaram uma relação cética em relação às versões em quadrinhos.

“Não. Porque a última é uma &%\$@” (Gabriel – 16 anos – São João dos Patos).

“Acredito que não, pois nenhuma conta a história como ela realmente aconteceu” (Brenda – 15 anos – Três Lagoas).

O jovem Gabriel se mostrou revoltado com a versão B porque ela scandalizou a sua identificação com uma história tradicional ligada à identidade nacional. A utilização de símbolos que os quadrinhos figuram para representar os palavrões é uma evidência da atitude do estudante em relação a essa versão. Já Brenda afirmou que nenhuma das histórias é historicamente plausível revelando seu ceticismo em relação às duas narrativas históricas. Ambos os jovens fundamentam seu ceticismo a partir da ideia de que existe uma versão verdadeira e dogmática do passado, mas nem mesmo as histórias em quadrinhos seguem critérios científicos. É possível constatar nesse jovem uma disposição tradicional em relação a sua identidade com a identidade

nacional. Esta relação está pautada em uma intersubjetividade implícita porque a concepção de uma verdade dogmática sobre a Independência do Brasil impede a sua explicitação científica.

No entanto não é esta a visão da maioria dos jovens.

5.1.11.2 Comparação a partir da verdade histórica

A justificativa a partir da verdade histórica foi utilizada por vinte e sete jovens, dos quais onze são maranhenses.

“‘B’, pois o fato acontecido parece ser real” (Adelaide – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. A versão A é incorreta, pois está mais detalhada, ilustrada, etc.” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

Dentre as jovens que consideraram a versão B como a mais confiável, Adelaide argumentou a sua plausibilidade histórica é fundamentada na veracidade da experiência narrada do passado. Já para Valéria a plausibilidade da versão B se revela por meio da crítica à versão A, por ser mais cheia de detalhes e ilustrações levando-a a incorreções. Portanto a pertinência dessas histórias se deu de duas maneiras: uma por meio da suposição de realidade da experiência do caso do passado e a outra por meio do excesso de intervenção estética na versão oposta.

“A primeira versão pode ser considerada a melhor, pois ela retrata e chega mais próxima da real realidade que a versão ‘B’” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

“Sim. A primeira história. Porque ela detalha mais como aconteceu a proclamação da Independência e se mostra mais coerente” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

“A versão A é melhor, pois é verdadeira a história, e serve de conhecimento” (Paulínia – 15 anos – Vitória da Conquista).

“A primeira parece mais real; de certa forma mais convincente” (Bassiano – 16 anos – Vitória da Conquista).

Esses quatro jovens priorizam a versão A como a melhor. Marjane defendeu que esta versão, ao contrário da B, tem a capacidade de reproduzir fielmente o passado. Essa jovem apresentou uma concepção dogmática da

verdade histórica em sua escolha, pois entende que essa história em quadrinhos é um retrato do passado. Já Catarina argumentou de modo diferente porque, para ela, essa história representa o passado de forma mais detalhada e coerente. A estudante maranhense considera a coerência explicativa um elemento fundamental para a compreensão de uma narrativa histórica. Para Paulínia a possibilidade de passar conhecimento é o que conferiu valor a esta versão. Por fim, o argumento de Bassiano diz respeito ao poder de convencimento que esta versão tem junto ao público juvenil porque isso lhe confere a força de realidade. As quatro argumentações utilizadas têm em comum a aproximação com uma concepção tradicional da História, mas por isso mesmo revelam, que inclusive essa disposição afirmativa da tradição se apresenta de modo complexo e diferenciado entre os jovens.

“Não. Elas foram bem elaboradas que é até difícil saber o que é verdade e o que não aconteceu. Mas têm fatos que convencem que são reais” (Otávia – 16 anos – Vitória da Conquista).

Com um argumento parecido com o de Bassiano, Otávia compreendeu que nenhuma das histórias pode ser considerada melhor que a outra, ou seja, ambas são convincentes ao seu modo a partir das experiências do passado que narram. Inclusive que a qualidade estética e narrativa de ambas dificulta escolher qual é a melhor tendo critério a plausibilidade histórica — “é difícil saber o que é verdade e o que não aconteceu”. Esta frase não quer dizer necessariamente que Otávia esteja expressando uma interpretação relativista do passado, mas que a dimensão estética interfere sobremaneira sobre uma forma de narrar plausível em quadrinhos (RÜSEN, 2001, p. 157-159).

5.1.11.3 Comparação a partir da explicação histórica

Dezesseis jovens, entre os quais seis de Curitiba, defenderam a sua versão como a melhor usando como argumento uma comparação baseada na verdade histórica.

“A primeira versão, pois é mais completa” (Mariam – 16 anos – Curitiba).

“Sim. A versão A, pois explica melhor sobre a Independência. Mostra os detalhes” (Joe – 16 anos – Curitiba).

“A primeira, pois explica passo a passo da história, mesmo tendo alguma coisa que eu não entendi” (Virgília – 17 anos – Três Lagoas).

“A versão A. Porque a versão B não explica muito a carta recebida por D. Pedro” (Rosalinda – 16 anos – Vitória da Conquista).

Esses são alguns dos jovens que, nesta categoria, consideraram a versão A como a melhor. Mariam afirmou ser a sua completude o que dá força explicativa a essa história. Joe²⁰⁵ foi além ao indicar que esta versão tem mais capacidade explicativa devido aos detalhes representados. Virgília especificou o que seriam esses detalhes ao explicitar uma representação linear pautada no “passo a passo” do processo histórico narrado. Rosalinda argumentou que a explicação está na representação do texto da carta entregue a D. Pedro. Inclusive ela fez uma crítica à versão B por não revelar tão claramente o conteúdo da carta recebida. As explicações desses jovens vão desde a definição do âmbito explicativo — uma história completa expressa pelos detalhes — até a definição de uma consistência explicativa passando pelo tipo de explicação — representação linear do tempo — e pela explicação pelo uso da evidência — as cartas representadas nos quadrinhos. É claro que essas respostas somente se aproximam desses princípios explicativos definidos por Isabel Barca (2000). Mesmo que as respostas desses jovens sejam aparentemente pouco aprofundadas, eles apresentam mesmo que em um nível básico a operação mental da explicação histórica.

“A ‘B’. Porque a ‘B’ é muito explicada. Fala em detalhes o que realmente aconteceu” (Lídia – 16 anos – São João dos Patos).

“(A versão) B. porque é uma história mais explicada, mais científica e mais real” (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

Entre os estudantes que defenderam a história B, Lídia mobilizou argumentos relacionados ao âmbito explicativo, pois segundo a jovem esta versão é a que melhor representa os detalhes que foram o caso no passado. Linda afirmou que esta versão explica melhor porque é “mais científica e mais

²⁰⁵ Joe reside com os pais, sua mãe é corretora e seu pai é engenheiro. Sua família veio de Mogi das Cruzes, no estado de São Paulo. Ele gosta de TV, esporte e internet. Estudou a maior parte da sua vida escolar na rede privada.

real”. Provavelmente essa jovem esteja explicitando uma explicação ao nível do contexto, pois a cientificidade presente na história B é dada exatamente pela introdução, da parte da historiadora roteirista, do contexto histórico-social representado por personagens de diversos espectros da sociedade colonial e imperial brasileira. A relação de intersubjetividade (RÜSEN, 2010c, p. 147-150) pode ser, para Linda, o critério que fornece uma plausibilidade científica a essa narrativa histórica gráfica na medida em que explicita a diferença temporal entre os mecanismos profundos da estrutura da sociedade brasileira do século XIX e os do presente.

5.1.11.4 Comparação estética com o passado

Três estudantes curitibanos e uma sul-mato-grossense justificaram suas escolhas a partir da comparação estética com o passado.

“Sim. A ‘B’. Porque ela é mais direta e não fica enrolando” (Nasser – 15 anos – Curitiba).

“Sim. A versão A pode ser considerada melhor, pois a B parece estar satirizando a história” (Rebecca – 16 anos – Curitiba).

“Sim. Depende da criatividade do autor que escreveu a história” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

Para Nasser a história B poder ser considerada a melhor porque ela é “mais direta”. Para ele a narrativa desenvolve o tema com um grande poder de síntese narrativa. Por sua vez, Rebeca defendeu a versão A em contraposição a B, pois esta tem como finalidade satirizar a história. Por fim, Lavínia afirmou que a melhor versão está ligada à ação criativa dos autores dos quadrinhos. É perceptível o diferente teor das justificativas desses estudantes porque um defendeu a praticidade da versão B, outra criticou o humor desta mesma versão e outra ainda viu com positividade o poder criativo do autor presente nas histórias em quadrinhos. É possível entender, portanto, que a dimensão estética dos quadrinhos causa reações diversas nos jovens.

5.1.11.5 Comparação a partir da empatia histórica

A empatia histórica foi mobilizada por dois jovens de Vitória da Conquista, dos quais um foi selecionado aqui.

“Sim. Porque a versão A mostra a Independência de uma forma interessante de se entender. De uma forma que dá para imaginar. Enquanto a versão B fala de uma forma simples demais, pobre em conhecimento” (Túlio – 15 anos – Vitória da Conquista).

Túlio defendeu a versão A pelo poder imaginativo que facilita capacidade de compreender o conceito substantivo da Independência do Brasil. Critica também a versão B por sua simplicidade que, segundo ele, é prejudicial à apreensão do conhecimento, entendido aqui como insuficiente. Esse jovem mobilizou uma relação de empatia como uma das histórias em quadrinhos devido a sua relação com o conhecimento histórico.

5.1.12 PERTINÊNCIA NARRATIVA

Quarenta e nove estudantes mobilizaram a plausibilidade narrativa relacionada à operação mental da orientação histórica a partir de seis categorias.

5.1.12.1 Comparação a partir da narratividade histórica

Vinte e cinco jovens, sendo que dezesseis são de Três Lagoas e Vitória da Conquista, mobilizaram suas respostas a partir da narratividade. Eis algumas das respostas:

“Sim. A versão A é melhor que a B pelos detalhes, pelo enredo e pelos personagens” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim. A ‘A’. Porque conta melhor e ele (*D. Pedro*) está mais bem vestido” (Omar – 17 anos – Curitiba).

“Sim. A primeira, “A”, pois deixa mais claro do que a outra, “B”, já que a “B” tem o final adiantado e a outra conta os principais passos dados para dar uma história em quadrinhos” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

Esses jovens mobilizaram argumentos diferentes sobre a narrativa em quadrinhos A. Bardolfo apontou ser esta a versão melhor por conta da relação entre o os detalhes, personagens e o enredo. Omar²⁰⁶ indicou a representação do personagem D. Pedro como um elemento da qualidade narrativa desta história. Já o argumento de Conrado é mais complexo, pois, para ele, a versão antecipa o final enquanto a história A “conta os principais passos” para a composição de uma boa história em quadrinhos. A ideia de processo é constitutiva da concepção do narrar historicamente para este estudante.

A dimensão estética dos quadrinhos mobilizou nesses estudantes a explicitação da forma de pensamento narrativo, seja por meio da ideia de enredo, pela vivacidade dos personagens, seja pelo cuidado na representação do processo histórico. Novamente a expressão de uma consciência histórica tradicional não significa que os jovens alunos não articulem operações complexas e diversas, neste, caso, relacionadas à narratividade plausível da história.

“Sim. Porque geralmente quando tem mais texto dá um pouco de preguiça, mas quando o texto é mais resumido e as letras enormes nós ficamos com mais disponibilidade” (Célia – 17 anos – Vitória da Conquista).

Célia mostrou sua preocupação com as estratégias estéticas facilitadoras da narratividade de uma história em quadrinhos. Ao defender a versão B ela elogiou a capacidade sintética e a estética dos balões de diálogo, que têm letras grandes evitando a “preguiça”. O poder de síntese de determinados quadrinhos abre a possibilidade de fazer com que os jovens fiquem “disponíveis” para o conhecimento. A ideia de fio condutor (RÜSEN, 2001) e mapa temporal (MCCLOUD, 2005) permitem a compreensão desse processo.

“Não. Ambas nos contam a história de uma maneira diferente, mas o contexto é o mesmo” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

Judite discordou que houvesse alguma versão melhor que a outra porque elas narram de modos diferentes. Contudo, para essa estudante sul-mato-grossense, o caso do passado é o mesmo. No entanto, ela valoriza a

²⁰⁶ Omar mora com os pais e seu pai é eletricista. Sua família é de Curitiba. Ele gosta de esporte e sempre estudou na escola pública.

ideia de contexto o que pode demarcar uma percepção da diferença temporal entre o presente e o passado, a qual é um elemento fundamental para superar os limites da tradição em prol do desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2001).

5.1.12.2 Relação com a comunicação

Catorze jovens com indicações relativamente equilibradas entre as quatro escolas brasileiras utilizaram a estratégia comunicativa como justificativa para suas escolhas.

“Não. Pois cada autor conta da forma que interpretou a História. Daí vai do leitor absorver ou não” (Jamila – 16 anos – Curitiba).

“Sim! Porque uma tem mais interesses e é mais importante. Tem imagens que nós conhecemos melhor” (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

“Talvez a versão B, por ter esse teor *Sci-Fi* e por (*D. Pedro*) ser menos egoísta” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

“Eu acho que cada versão é para idades diferentes: uma mais séria, a outra mais cômica” (Walter – 16 anos – Três Lagoas).

“Em certos casos a versão A se torna mais importante para quem tem interesse pelo passado do Brasil... e se torna menos importante, pois, para os adolescentes e os adultos, não nos divertimos muito. Com histórias engraçadas isso interessa mais as crianças” (Thierry – 15 anos – São João dos Patos).

Jamila²⁰⁷ avaliou que a interpretação do autor marca as diferenças das histórias em quadrinhos, mas o processo comunicativo só se completa com a participação do leitor para que o conhecimento se realize. Tanto Snyders (1988), Williams (2003) e Rüsen (2007) destacam o importante papel comunicativo da narrativa histórica nas relações intersubjetivas entre o autor de uma história e os leitores. Rosália valorizou o poder comunicativo das imagens para fundamentar a escolha da sua versão. Em contrapartida Latifa elogiou a versão B pelo tom ligado às obras de ficção científica e pela disposição moral de D. Pedro por não ser “egoísta” como ele é representado na versão A. Essa jovem paranaense apresentou duas linhas de argumentação: a primeira está relacionada à cultura juvenil porque as obras (filmes, desenho animados, livros

²⁰⁷ Jamila vive com como os pais e avós e sua família é de Curitiba. Ela aprecia cinema, leitura de livros e revistas, TV, música, internet, games, conversar com os amigos e teatro. Sempre estudou na escola pública.

e quadrinhos) de ficção científica fazem parte de sua vida ao ponto de ela, na questão anterior, interpretar a pintura de Pedro Américo como uma viagem no tempo; a segunda linha diz respeito ao caráter moral de sua crítica a versão A, por estar centrada unicamente nas ações do personagem principal, enquanto a história B teve um caráter mais coletivo devido à fala divergente de vários personagens.

Já Walter diferencia as versões pelo tipo de público que os quadrinhos são direcionados, por conta disso uma das versões é relacionada à seriedade e outra à comicidade. Está implícito que o aspecto cômico diz respeito ao público infantil. Thierry aprofundou as argumentações de Jamila e Walter ao afirmar que a versão A se comunica com as pessoas que têm “interesse pelo passado do Brasil” tornando-se desagradável para adolescentes e crianças. O humor presente na versão B atrairia esse último público.

5.1.12.3 Comparação a partir da perspectividade histórica

Quatro jovens maranhenses e baianos argumentaram suas respostas a partir da perspectividade da História.

“Sim e não. As duas são ótimas porque mostram lados diferentes, mas sem fazer com que o assunto deixe de ter importância” (Rute – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. (A versão B). Porque tem casos diferentes que não aparecem no 1º quadrinho e, já no final da história, aparecem” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

“Não. Cada pessoa pode ter sua interpretação e gerar seus próprios conhecimentos, porque a história precisa de interpretação, leitura” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

A jovem Rute compreendeu, mesmo sem ter aprofundado, que as duas versões retratam de perspectivas diferentes sem que o conhecimento histórico presente nas mesmas se perdesse. Inclusive ela apreciou as duas versões exatamente porque seu confronto possibilitou uma visão multiperspectivada da história narrada. Margrette percebeu a diferença de perspectiva entre as duas histórias pelos casos do passado referidos na última página da versão B e que não estão presentes na outra história. Isso determinou sua escolha pela

história B como a melhor. Já Alexandra negou a possibilidade de uma ser melhor que a outra porque para ela a interpretação de cada sujeito é necessária para “gerar seus próprios conhecimentos”. Para essa estudante baiana não há História sem interpretação, ou seja, leitura é controvérsia que forma conhecimento histórico.

Aqui as considerações de Bodo von Borries (2001a, p. 102) sobre multiperspectividade ajudam a fundamentar o posicionamento desses jovens. Margrette possivelmente percebeu a multiperspectividade ao nível da experiência do passado ao afirmar a existência de casos diferentes representados nos quadrinhos. As jovens Rute e Alexandra aparentemente conseguiram argumentar ao nível da controvérsia entre as interpretações, porque estavam preocupadas com o modo de compreensão sobre as situações do passado. É, inclusive, possível que Alexandra esteja apontando para uma concepção voltada para a pluralidade das orientações de sentido, pois ela tem como referência a produção do autoconhecimento do sujeito, o qual é um dos elementos da intersubjetividade (RÜSEN, 2001).

5.1.12.4 Relação com a aprendizagem histórica

Três estudantes de Curitiba e Três Lagoas mobilizaram como justificativa a aprendizagem histórica na escolha da melhor versão em quadrinhos.

“Parcialmente. A versão ‘A’ tem mais conteúdo que a versão ‘B’, porém nada impede que a ‘B’ seja melhor” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“Não. Porque os livros sempre vão ser os mais completos, mas (os quadrinhos) já estão ajudando um pouco” (Hipólita – 16 anos – Três Lagoas).

“A versão A. Porque eles falam sério. São muito realistas. E, também, porque eu já ouvi a estória da Independência do Brasil pelos professores” (Fausto – 16 anos – Três Lagoas).

Mafalda valorizou o fato de que parcialmente a versão A é melhor que a B, porque ela apresenta mais conteúdo, mas ela não viu motivo para que a segunda versão também não o fosse. Já a argumentação de Hipólita diz respeito à fonte de conhecimento, pois essa estudante sul-mato-grossense

comparou os quadrinhos com os livros que tendem a ser “mais completos”. Comparados aos livros didáticos, as narrativas históricas gráficas melhoram o aprendizado só “um pouco”; por isso, nenhuma versão é melhor que a outra. A escolha da versão A teve como critérios, para Fausto, o realismo da sua representação narrativa e o fato de ele já ter aprendido sobre a Independência com os professores.

Esses três jovens permitiram a constatação de que a cultura escolar também fornece critérios para diferenciar ou não as histórias em quadrinhos e escolher qual é a melhor. Dentre eles estão os conceitos substantivos, os manuais didáticos e os professores. A indicação desses sujeitos do conhecimento da parte de Fausto revela a importância da autoridade da verdade histórica a partir dos professores, principalmente por aproximá-los do realismo da versão A. A validação dessa versão se deu porque concorda com o que os professores ensinaram. Os manuais também podem ser interpretados dessa maneira.

5.1.12.5 O passado como memória histórica

A memória histórica foi utilizada como argumento por duas jovens maranhenses para defender a versão escolhida como a melhor.

“Sim. *Independência ou morte*. Porque ele nos conta como foi a Independência de nosso país” (Deolinda – 16 anos – São João dos Patos).

“A ‘do Brasil’. Porque ela está relacionada com a história que sabemos do Brasil” (Julie – 16 anos – São João dos Patos).

As duas estudantes escolheram a versão A porque ela se adequa ao modo como é narrada a história da Independência do Brasil. Por esse motivo categorizei como memória histórica, pois foi a relação com a identidade histórica mobilizada por Deolinda e Julie. Ambas utilizam expressões como “Independência de nosso país” ou “história que sabemos” que leva a uma compreensão intersubjetiva delas com relação essa história, pois se reconhecem nessa tradição da cultura histórica (RÜSEN, 2009). A escolha da história A pode ser justificada pela semelhança com a história tradicional com a

qual os jovens se reconhecem como participantes de uma coletividade. É tradicional porque esta coletividade está relacionada à identidade nacional não apresentando, ainda, relações com uma identidade ligada à totalidade da humanidade.

5.1.12.6 Comparação moral com o passado

Uma jovem de Curitiba expressou-se a partir de uma interpretação moral para justificar sua escolha.

“Sim. A segunda, pois quebra certo preconceito” (Irene – 16 anos – Curitiba).

Irene foi a única jovem a escolher a melhor versão por motivos primordialmente morais. Essa decisão se deveu à “quebra de certo preconceito” mobilizado pela versão B. Essa estudante paranaense compreendeu que a dimensão cognitiva desta história em quadrinhos propiciou a superação de preconceitos que fazem parte de concepções tradicionais da História. Além disso, para essa jovem, a história B cumpriu uma das funções éticas do conhecimento científico e plausível ao esclarecer os equívocos morais realizados e interpretados no passado.

A décima quinta questão do estudo final se refere a se alguma das versões em quadrinhos pode ser considerada menos confiável e porquê. A tabela 18 expressa as respostas dos jovens estudantes sobre qual versão seria a menos confiável.

TABELA 18 - ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MENOS CONFIÁVEL

Resposta	Versão	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Total de jovens
Sim	Versão B	10	18	16	14	58
	Versão A	3	7	3	3	16
	Não especificada	0	1	1	6	8
Não		8	16	6	6	36
Depende ou parcialmente		1	0	0	0	1
Não respondeu		1	1	0	4	6

A maioria absoluta dos jovens, oitenta e oito ao todo, afirmou a existência de uma versão em quadrinhos menos confiável. Dessas a versão B, com cinquenta e oito indicações, foi considerada a menos confiável contra apenas dezesseis indicações para a versão A. A escolha da versão B foi equilibrada entre as quatro escolas enquanto para a versão A, sete estudantes eram maranhenses. Oito alunos não especificaram qual das versões eles confiam menos, mesmo tendo confirmada a sua existência. Somente um aluno apresentou dúvidas se alguma das versões não expressava a verdade. Seis jovens não responderam a questão. As justificativas a esta questão estão expressa na tabela 18A.

TABELA 18A – JUSTIFICATIVA SOBRE SE ALGUMA DAS VERSÕES PODE SER CONSIDERADA MENOS CONFIÁVEL

Critérios de plausibilidade	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Pertinência empírica	O passado como dado	1	3	0	0	4	6
	Versão incompatível com a tradição	0	0	1	1	2	
Pertinência normativa	Comparação a partir da verdade	6	13	5	3	27	58
	Comparação estética do passado	4	6	0	9	19	
	Comparação a partir da explicação	2	2	3	2	9	
	Relação cética com o passado	1	0	2	0	3	
Pertinência narrativa	Comparação a partir da narratividade	2	7	7	3	19	35
	Relação com a comunicação	2	2	4	1	9	
	Comparação a partir da perspectividade	1	1	0	1	3	
	Comparação moral com o passado	0	3	0	0	3	
	O passado como memória histórica	1	0	0	0	1	
Nenhuma é menos confiável que a outra		2	3	2	4	11	
Outros		0	0	0	1	1	
Versão B		0	2	2	3	7	

Crítérios de plausibilidade	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens
Versão A		0	0	0	1	1
Não responderam		1	1	0	4	6

Os itens “nenhuma é menos confiável que a outra”, “outros”, “versão A”, “versão B” e “não responderam” são de alunos que não justificaram suas respostas, por isso não serão analisados. Foi possível organizar as categorias mobilizadas pelos estudantes a partir dos tipos de plausibilidade histórica relacionadas às três operações da consciência histórica.

5.1.13 PERTINÊNCIA EMPÍRICA

A operação mental da experiência histórica que mobiliza o critério de verdade da plausibilidade empírica foi utilizada por seis jovens em duas categorias.

5.1.13.1 O passado como dado

Quatro jovens mobilizaram essa categoria para justificar suas respostas, dos quais três são maranhenses.

“Não, pois basicamente as duas discutem a mesma coisa” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“Não! Todas as duas são completamente iguais e relacionadas com a mesma História” (Carlos – 16 anos – São João dos Patos).

“Não. Porque os fatos principais são os mesmos. O restante são fatos” (Salma – 17 anos – São João dos Patos).

Nenhum desses jovens compreendeu uma das narrativas como menos confiável. Para Mafalda não há diferença entre ambas as narrativas. Carlos corrobora com essa ideia ao afirmar a identidade entre as versões por narrarem “a mesma História”. Salma focou seu olhar na identidade das experiências do passado narradas, sendo irrelevantes, para ela, os casos do

passado que não se relacionassem com as primeiras. Portanto, esses alunos se aproximaram da categoria de “passado como dado” proposta por Peter Lee (2006) em suas investigações.

5.1.13.2 Versão incompatível com a tradição

Dois jovens de Três Lagoas e Vitória da Conquista defenderam que uma das versões é incompatível com a tradição.

“A versão B. Porque não mostra um conhecimento igual o que mostram os livros” (Túlio – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. A última, pois ela é cheia de coisas que não têm sentido ou que não corresponde à doutrina daquela época” (Humphrey – 16 anos – Três Lagoas).

Túlio e Humphrey consideraram a versão B como a menos confiável porque não é compatível com a história tradicional. Para o jovem de Vitória da Conquista ela não retrata o mesmo conhecimento histórico presente nos livros. Já a resposta do estudante de Três Lagoas apontou que a história B narra uma série de coisas sem sentido e que não correspondem “à doutrina daquela época”. Este argumento é muito esclarecedor em relação ao posicionamento desses jovens, pois revela claramente uma concepção dogmática da verdade sobre o passado (RÜSEN, 2007, p. 114-116). É tão forte a identificação de Humphrey com a interpretação histórica tradicional que ele não vê sentido de orientação algum na interpretação proposta pela versão A. Posso constatar, que implicitamente, esse jovem apresentou uma relação intersubjetiva com o conhecimento histórico ligado a uma identidade nacional.

5.1.14 PERTINÊNCIA NORMATIVA

A pertinência normativa relacionada à interpretação histórica foi mobilizada por cinquenta e oito jovens e foi categorizada de quatro formas.

5.1.14.1 Relação cética com o passado

Três jovens apresentaram uma relação cética com alguma das versões em quadrinhos.

“Não. Porque ninguém conhece a história verdadeira” (Raesa – 15 anos – Curitiba).

“Não. Nunca saberemos ao certo o que aconteceu. Então, em qualquer versão, nos darão uma ideia dos fatos, mas nunca uma certeza exata” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

O ceticismo de Raesa e Judite é exatamente da mesma natureza: ambas não acreditam na possibilidade de que exista alguma versão verdadeira do passado. A jovem paranaense mobiliza a categoria encontrada por Peter Lee (2006) o “passado com inacessível”, ou seja, não é possível ter acesso ao passado por meio da narrativa histórica. Já a estudante sul-mato-grossense não foi tão radical em sua argumentação, pois mesmo pondo em dúvida o acesso ao passado, ainda assim, as perspectivas de cada versão em quadrinhos podem fornecer algumas ideias sobre o que foi o caso no passado. Judite conseguiu perceber, que apesar de seu ceticismo, o acesso ao passado é inferencial, mas não absoluto e direto.

No entanto, a maioria absoluta dos jovens não se identificou com uma concepção cética sobre o passado.

5.1.14.2 Comparação a partir da verdade histórica

Vinte e sete estudantes, dos quais treze de São João dos Patos, argumentaram a partir da verdade histórica.

“A ‘B’ é menos confiável, pois nunca iria surgir alguém e dizer como D. Pedro deveria estar como a história que já conhecemos” (Jacob – 16 anos – Curitiba).

“Sim. A versão B, pois os fatos estão alterados na questão da interferência do futuro” (Beatriz – 16 anos - São João dos Patos).

Jacob e Beatriz justificam sua falta de confiança na versão B por causa da interferência do pintor que veio do futuro. Esses jovens interpretaram esse personagem e sua atitude como um anacronismo.

“‘A’, pois a história contada não parece ser realmente verdade” (Adelaide – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. A versão A, pois na carta de José Bonifácio e Leopoldina não diz que Lisboa quer limitar as ações de D. Pedro e repassá-las para o Congresso de Portugal. E toda aquela revolta de D. Pedro ao arrancar as braçadeiras e se rebelar é falsa. E a declaração do dia 12 de Outubro (*sic.*) de 1822 também é falsa” (Brenda – 15 anos – Três Lagoas).

Adelaide apontou que a versão A não aparenta ser verdadeira. Brenda teve a mesma opinião ao indicar o que ela considerou como erros presentes nessa narrativa: a carta não diz sobre as limitações de poder D. Pedro exigidas por Lisboa, a rebelião de D. Pedro contra Portugal não aconteceu, e a aclamação como imperador também não teria acontecido. Essa jovem desacreditou da narrativa gráfica a partir das próprias situações e marcos temporais representados nessa versão. A história em quadrinhos não conseguiu, para ela, sustentar as evidências de sua plausibilidade. Mas é preciso ter claro que o critério de verdade dessa jovem está baseado em uma consciência histórica que afirmado na tradição. Por sua resposta é possível intuir uma narrativa tradicional implícita a partir da qual ela julga a versão A.

“Não. Todas estão de acordo com o que eu já li da história do Brasil. São fatos reais o que apresentam ambas as versões” (Alicia – 15 anos – São João dos Patos).

“Não. As duas são confiáveis, têm o mesmo sentido” (Omar – 17 anos – Curitiba).

Alicia, por sua vez, defendeu que nenhuma é menos confiável porque ambas concordam com a “história do Brasil” que ela já leu. Ela apresenta como evidência as situações do passado que são as mesmas nas duas. O critério de validação das duas narrativas foi a história que ela já tinha lido no passado. Omar afirmou que as duas são válidas e o seu critério está pautado no mesmo sentido de orientação.

5.1.14.3 Comparação estética do passado

Dezenove jovens, dentre os quais nove de Vitória da Conquista, mobilizaram uma comparação estética ao justificar a escolha da versão menos confiável.

“(A versão) A. Porque parece ser considerada uma história fantasiosa” (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

“A versão B. Porque ela tem mais animação. Ela é mais, assim, aberta, mais humorista” (Sílvia – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Sim. A versão B. Porque eu acho que nem tudo ocorreu tão rápido daquele jeito” (Charmian – 16 anos – Vitória da Conquista).

“A versão “B”, pois ali são inseridos alguns personagens e, até mesmo, falas que provavelmente não existiram” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

“Sim. A segunda história. Porque não tem como haver interferências das pessoas quanto ao cavalo de D. Pedro e a sua roupa, mas pelo diálogo” (Catarina – 15 anos – São João dos Patos).

Linda considera a história A como a versão menos confiável por aparentar ser fantasiosa. Essa foi uma das poucas jovens que, nesta categoria, criticou a esta versão em quadrinhos. Todas as quatro estudantes seguintes apontam a história B como a menos plausível. Para Sílvia, esta versão é menos confiável porque apresenta mais imagens divertidas (animações) e também é mais aberta a interpretações. Ela não comporta uma verdade única sobre a Independência. Charmian critica a velocidade da representação narrativa da história B. Ela não acredita que, no passado, os eventos tivessem ocorrido tão rapidamente. Já Marjane põe em dúvida a existência de personagens que estão representados nesta narrativa. Por fim, Catarina se incomodou com a interferência do pintor que, para ela, não é uma representação válida, pois essa crítica deveria ser feita em um diálogo e não com uma pintura e um personagem fictício.

É perceptível que essas quatro jovens mobilizaram diferentes estratégias estéticas para desvalorizar a versão B. Sílvia apresentou a estratégia da representação cômica que abre espaço para a ambiguidade gerando novas interpretações. Ela compreendeu bem o poder das imagens alternativas à tradição e que tipo de operação mental elas desenvolvem. Charmian apontou para a estratégia típica dos quadrinhos que é o *“timing”*, o qual segundo o quadrinista Will Eisner (1999, p. 25-28) é o responsável pela percepção do tempo. Charmian ainda, que de maneira implícita, não acreditou que numa sociedade agrária como era o Brasil colonial e imperial o tempo pudesse apresentar uma representação tão rápida. Marjane e Catarina explicitaram a estratégia ligada à representação dos personagens, que segundo McCloud

(2005) tem um poder de significação imensa em uma narrativa gráfica, pois é o elemento estético que gera empatia nos leitores. Por conta disso, nenhum personagem passa despercebido, principalmente quando ele tem um papel chave na narrativa. Inclusive Catarina sugeriu outra estratégia estética própria da arte dos quadrinhos que poderia substituir o personagem vindo do futuro: os balões de diálogo (MCCLLOUD, 2005). Esse debate tem relevância porque tanto os personagens como os diálogos são alguns elementos estéticos que permitem relações intersubjetivas entre os jovens com o outro do passado e com as interpretações históricas dos autores.

5.1.14.4 Comparação a partir da explicação histórica

A justificativa a partir da explicação histórica foi utilizada por nove jovens estudantes.

“Sim. Pois a versão ‘B’ está menos completa” (Horácio – 16 anos – Três Lagoas).

“O segundo quadrinho, pois mostra que devia ser tudo certo; não mostra a história inteira” (Virgília – 17 anos – Três Lagoas).

“(A versão) B. Porque tem informações e mais crítica dentro dela mesma” (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

Esses jovens de Três Lagoas foram os que melhor expressam esta categoria da explicação histórica quando o tema é apontar qual é a versão menos confiável. Horácio critica a versão B por não ser completa. Esse jovem considera relevante o âmbito explicativo da narrativa. Parte da argumentação de Virgília vai pelo mesmo caminho, pois ela também defendeu que esta versão é incompleta; também utilizou a fala do personagem pintor para indicar que a narrativa B estava errada. É este o argumento usado por Micael que percebe o caráter de contranarrativa, que critica a si mesma, desta versão e, por isso, considera-a a menos plausível. Isabel Barca (2000) em sua investigação também encontrou jovens que, como Virgília e Micael, mobilizaram a ideia de uma explicação única para o passado o que invalida, para eles, as estratégias contrafactuais, tais como as presentes na narrativa B.

5.1.15 PERTINÊNCIA NARRATIVA

Trinta e cinco jovens apresentaram uma plausibilidade narrativa relacionada à orientação histórica de sentido. Isso por meio de cinco categorias.

5.1.15.1 Comparação a partir da narratividade histórica

Dezenove estudantes mobilizaram a narratividade como modo de justificar qual é a versão em quadrinhos menos confiável. Destes catorze são maranhenses e sul-mato-grossenses.

“Não. Porque é uma história; é um conto. Você chegará a um mundo de fantasias” (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

“Não. Porque as duas contam as mesmas histórias e os mesmos fatos” (Norton – 16 anos – Três Lagoas).

Esses dois jovens apresentaram argumentações diferentes sobre a inexistência de uma versão não confiável. Lavínia argumentou que as histórias em quadrinhos são contos ou fantasias, e, portanto, implicitamente ela compreende que não se pode cobrar uma exigência de plausibilidade das narrativas gráficas. Já o argumento de Norton se expressa numa interpretação realista dos quadrinhos didáticos porque ambos contam “as mesmas histórias e os mesmos fatos”. Esse jovem entendeu essas narrativas como explicitando uma verdade única.

“A segunda, pois eu nunca tinha ouvido falar sobre essa versão” (Irane – 16 anos – Curitiba).

“Sim. (A versão) B porque ‘pula’ algumas partes que o quadrinho A conta” (Pietro – 15 anos – Três Lagoas).

“Sim. A versão ‘B’, pois conta onde os personagens são meio engraçados e é bem resumida. E não passa tanta informação” (Frida – 16 anos – São João dos Patos).

“Sim. A versão B, pois durante o fato contado mostra os personagens dando opiniões e reconhecendo a história falsa” (Paulínia – 15 anos – Vitória da Conquista).

Irane recusou a versão B basicamente porque ela a desconhecia, por ser diferente da história ligada à tradição e pela possibilidade de uma história alternativa. Pietro²⁰⁸ argumentou que a versão B apresenta muitas lacunas narrativas em relação à versão A e por conta disso tem um déficit de informação. Possivelmente esse jovem compreendeu a continuidade histórica como linear e sem saltos tal como ocorre nas narrativas tradicionais. Já Frida defendeu que a fraqueza da história B aconteceu por causa de uma narrativa sintética baseada em personagens cômicos. Aqui, essa estudante entende o poder de síntese dos quadrinhos como um problema, pois apresentam poucas informações diretas. A crítica de Paulínia se fundamentou no entendimento de que a versão B narra de maneira falsa a partir de personagens compostos com a finalidade de desvelar essa falsificação. Essa estudante percebeu a utilização, nesta narrativa, de estratégias estéticas que buscam criar interpretações alternativas. No entanto, ela recusa essa possibilidade.

5.1.15.2 Relação com a comunicação

Nove estudantes valorizaram a relação com a comunicação como um critério para justificar qual é a versão menos confiável.

“Não. Porque ambas têm seu interesse, tanto para crianças como para adultos” (Thierry – 15 anos – São João dos Patos).

Thierry negou a existência de uma versão menos confiável em relação a outra devido ao poder comunicativo das histórias em quadrinhos. Para esse jovem cada interpretação é voltada para um público diferente: ou para crianças ou para adultos.

“Sim. Porque a história em quadrinhos é para nós lermos. Essa história não está confiável” (Júnio – 16 anos – Vitória da Conquista).

“A versão ‘B’. Ela acrescenta personagens que não existiram na história realmente. Essa versão busca divertir o leitor e não passa o que realmente aconteceu” (Lucíola – 17 anos – Três Lagoas).

²⁰⁸ Pietro vive com os pais, os quais são pedreiro e vigilante. Sua família é de Três Lagoas. Ele gosta de música, TV, esporte, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

“Sim. A versão ‘B’ não é verdadeira e, sim, uma pegadinha para pegar os leitores e ver se estávamos prestando atenção na história que estava sendo lida” (Titus – 17 anos – Três Lagoas).

Júnio²⁰⁹, apesar de não explicitar qual versão é a menos confiável, afirma que a finalidade da versão escolhida é a comunicação, a leitura. Isso a torna não confiável. É possível que ele esteja se referindo a versão B. Já Lucíola afirmou que esta versão é menos fiável porque tem como objetivo “divertir o leitor” e não comunicar o que realmente se passou na época da Independência. Titus é mais radical e mais original em sua argumentação porque, para ele, essa versão é “uma pegadinha” para fazer com que o leitor tenha a devida atenção para a leitura da narrativa. Lucíola e Titus fizeram utilização de duas estratégias retóricas: o humor e o distanciamento estético em relação à narrativa para que o leitor perceba a história que está sendo contada.

5.1.15.3 Comparação a partir da perspectividade histórica

Três jovens mobilizaram a perspectividade para justificar suas escolhas.

“Sim. Talvez alguma seja uma história diferente” (Baligante – 17 anos – São João dos Patos).

“Sim. Porque existem versões diferentes que confundem e tornam a história contada menos confiável” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

“‘A’. Depende muito do ponto de vista” (Fathia – 16 anos – Curitiba).

Os três jovens selecionados para essa categoria estão num nível básico da perspectividade e, nesta questão, carregam certa crítica a uma disposição plural da parte de uma das versões. Inclusive dois deles explicitaram a versão desvalorizada como não confiável. Para Baligante²¹⁰ a percepção da diferença de interpretação entre as versões foi aventada. Já Alexandra compreendeu que interpretações diferentes podem levar a confusões o que levaria à diminuição

²⁰⁹ Júnio reside com os pais e sua família é de Vitória da Conquista. Ele aprecia TV, esporte, games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

²¹⁰ Baligante vive com os pais. Seu pai é comerciante e sua família é de São João dos Patos. Ele aprecia TV, esporte, games e conversar com os amigos. Estudou a maior parte de sua vida escolar na rede pública.

da confiança sobre a narrativa. Fathia expressou uma concepção claramente relativista da variedade de interpretação, mesmo tendo explicitado que a versão A é a menos confiável. É muito difícil fazer alguma inferência sobre o modo como esses jovens compreenderam a perspectividade das narrativas devido ao baixo aprofundamento dessas respostas. No entanto, parece que esses três jovens, mesmo que de modo implícito, apresentam uma visão relativista em relação aos quadrinhos. Walsh (1978, p. 96-103) já tinha alertado que os pontos de vista são o princípio do modo como as interpretações se estruturam em relação ao posicionamento social dos sujeitos, sendo o relativismo uma das possibilidades de estruturação do pensamento histórico.

5.1.15.4 Comparação moral com o passado

Três estudantes de São João dos Patos utilizaram uma justificativa moral em relação à versão escolhida como menos confiável.

“A segunda versão. Porque os soldados não botaram muita fé na esperança de D. Pedro de se tornar independente” (Carmen – 15 anos – São João dos Patos).

“A versão ‘A’. Porque não acho que D. Pedro deu a liberdade assim tão facilmente” (Marsílio – 17 anos - São João dos Patos).

“A 1ª (versão). Porque tem traições” (Oliveiros – 18 anos – São João dos Patos).

Carmen, ao considerar a versão B a menos confiável, justificou a partir da representação dos soldados, os quais não acreditavam que D. Pedro pudesse realizar a Independência do Brasil. Essa descrença é incompatível com a concepção tradicional sobre esse caso do passado. Já os outros estudantes entenderam que a versão A é a menos confiável. Para Marsílio, a conquista da liberdade da nação não poderia ter sido sem sofrimento e dificuldades. Oliveiros²¹¹ não acreditou na possibilidade de traições no processo da Independência do Brasil. Esses jovens apresentaram uma leitura moral dos fatos narrados pelas versões escolhidas como as menos confiáveis.

²¹¹ Oliveiros mora com os pais, sua mãe é zeladora e seu pai é caminhoneiro. Sua família veio da cidade de Floriano no estado do Piauí. Ele gosta de música, esporte, games, internet e conversar com os amigos. Sempre estudou na escola pública.

5.1.15.5 O passado como memória histórica

Uma jovem de Curitiba mobilizou a memória histórica para orientar sua justificativa.

“B’. Pois não se parece com as histórias que nos foram contadas” (Rebecca – 16 anos – Curitiba).

Rebecca recuperou, aqui, para indicar a versão B como a menos confiável o fato de ela não se assemelhar com as narrativas conhecidas por ela sobre o tema histórico. A jovem utilizou o recurso da rememoração, o qual é evidenciado pela expressão “nos foram contadas”, das histórias que alguém narrou para ela. A história B se distancia muito dessas narrativas implícitas que outras pessoas contaram a ela e esse foi o motivo da recusa dessa jovem. Essa estudante paranaense, possivelmente tem uma atitude de aceitação das narrativas tradicionais sobre a Independência (RÜSEN, 2010b).

A décima sexta questão do instrumento de investigação perguntou aos jovens como eles consideram que deveria ser a melhor história sobre a Independência do Brasil. Assim eles responderam essa questão:

TABELA 19 – COMO SERIA A MELHOR HISTÓRIA SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

A melhor História é	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Total de jovens
Provavelmente verdadeira	9	20	11	9	49
Definitivamente verdadeira	3	14	6	11	34
Parcialmente verdadeira	7	5	6	5	23
Deve conter várias versões para ser verdadeira	2	3	3	4	12
Não verdadeira	1	0	0	0	1
Não responderam	1	1	0	4	6

A melhor história sobre a Independência do Brasil seria, para quarenta e nove jovens, “provavelmente verdadeira”, vinte são de São João dos Patos. A segunda opção mais escolhida, por trinta e quatro estudantes, foi a história “definitivamente verdadeira”, dos quais, catorze também são da cidade maranhense e onze de Vitória da Conquista. Vinte e três alunos defenderam

que a melhor história é “parcialmente verdadeira” e doze que “deve ter mais de uma versão para contar a verdade”. Uma jovem de Curitiba afirmou que é a história “não verdadeira” e seis não responderam. Assim os estudantes justificaram suas escolhas:

TABELA 19A – JUSTIFICATIVA SOBRE COMO SERIA A MELHOR HISTÓRIA SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Operações Mentais	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos – MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista - BA	Nº de jovens	
Pertinência empírica	Relação com a evidência	2	1	2	0	5	6
	Relação com a experiência do passado	1	0	0	0	1	
Pertinência normativa	Relação cética com o passado	4	9	4	1	18	74
	Verdade única como tradição consensual	1	9	4	4	18	
	O passado como verdade incompleta	4	5	3	4	16	
	Relação com a verdade histórica	4	6	4	2	16	
	O passado como verdade total	0	0	0	3	3	
	Relação com o método histórico	0	1	1	1	3	
Pertinência narrativa	Relação com a aprendizagem histórica	1	3	0	4	8	27
	Relação estética com o passado	2	1	1	2	7	
	Relação com a perspectiva	3	0	1	0	4	
	Compromisso com a verdade	0	2	1	0	3	
	História como mudança	0	1	0	2	3	
	Relação com a memória histórica	0	1	1	0	2	
	O passado como intenção dos sujeitos	0	0	0	1	1	
Provavelmente verdadeira		0	1	1	1	3	
Parcialmente verdadeira		0	1	0	2	3	
Deve contar várias versões para ser verdadeira		0	0	1	1	2	
Definitivamente verdadeira		0	1	0	1	2	
Não responderam		1	1	2	4	8	

Os itens “provavelmente verdadeira”, “parcialmente verdadeira”, “deve conter várias versões para ser verdadeira”, “definitivamente verdadeira” e “não responderam” não serão investigados, pois representam as respostas sem justificativas. A tabela 19A foi organizada pelos critérios de plausibilidade histórica ligados às operações mentais da consciência histórica.

5.1.16 PERTINÊNCIA EMPÍRICA

Seis jovens mobilizaram a plausibilidade empírica em duas categorias.

5.1.16.1 Relação com a evidência histórica

Cinco estudantes mobilizaram a ideia de evidência histórica para justificar sua resposta.

“Provavelmente verdadeira: Pois pode ser provada. O que está na história ocorreu de fato na vida real” (Joe – 16 anos – Curitiba).

“Provavelmente verdadeira: Porque não estavam lá para provar realmente se aconteceu” (Tânia – 15 anos – Três Lagoas).

Os dois jovens aqui selecionados escolheram a opção “provavelmente verdadeira” para qual seria a melhor história no sentido de que evidências podem confirmá-la. Joe afirmou que ela “pode ser provada” porque a história de fato aconteceu. O argumento de Tânia se diferenciou do estudante curitibano porque, para ela, não há como fazer com que os autores provem o que realmente aconteceu no passado. Portanto, eles não compreenderam a ideia de provável como probabilidade, mas como confirmação evidencial.

5.1.16.2 Relação com a experiência do passado

Um jovem de Curitiba mobilizou uma experiência do passado para justificar sua resposta.

“Provavelmente verdadeira: Porque Portugal já tinha roubado tudo do Brasil. E Portugal não queria mais colônia para roubar” (Guille – 16 anos – Curitiba).

Guille²¹² considerou que a melhor versão para a Independência do Brasil seria provavelmente verdadeira porque o Brasil já não tinha mais interesse alguma para Portugal, pois ele já tinha explorado tudo o que podia. A importância da resposta de Guille está na consideração do critério para a plausibilidade empírica, ou seja, a melhor interpretação está na experiência do passado. Segundo Rüsen (2001, p. 101), essa é a forma de plausibilidade mais básica da constituição científica do sentido histórico.

5.1.17 PERTINÊNCIA NORMATIVA

Setenta e quatro jovens apresentaram uma plausibilidade normativa por meio de interpretações de como seria uma história verdadeira. Na tabela 19A foram construídas seis categorias que aqui serão reduzidas a três.

5.1.17.1 Relação cética com o passado

Dezoito alunos, dos quais nove são maranhenses, expressaram uma relação cética ao justificarem suas respostas.

“Não verdadeira: A verdade, às vezes, pode ser um pouco frustrante. Então eu prefiro a mentira” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

Latifa expressa uma concepção bastante negativa em relação à verdade sobre o passado. Seu ceticismo é de tal monta que ela prefere à ficção a verdade. Ela fornece uma pista do motivo de sua visão cética: a verdade “pode ser um pouco frustrante”. Em questões anteriores ela relatou com elogios a possibilidade de ler a versão B como uma ficção científica do gênero viagem no tempo. Ela também fornece um indício do porque de suas frustrações com o passado narrado por uma história tradicional: coerentemente, essa jovem, em

²¹² Guille reside com seus pais, sua mãe é professora e seu pai é mecânico. Sua família veio da capital do estado de São Paulo. Ele aprecia música, leitura de histórias em quadrinhos, TV, e internet. Sempre estudou em escolas públicas.

todas as questões da segunda parte desse instrumento de pesquisa revelou sua decepção com narrativas históricas e sua alegria com as ficcionais pelo motivo de que estas são mais dignas e reconhecem que a ação humana é coletiva, ao contrário do relato da versão A, que foca, segundo ela, toda a história em um personagem principal.

O motivo da recusa de Latifa em relação às narrativas históricas está intimamente ligado, portanto, com a operação mental da intersubjetividade, porque ela internaliza os valores da ação humana coletiva por meio da ficção e não da História. Esta jovem compreende a capacidade de ir além do que foi o caso no passado da dimensão estética da arte dos quadrinhos, mas aceita perder-se na liberdade referencial desta arte (RÜSEN, 2007). Esse é o risco de um ensino de História pautado em narrativas tradicionais ou em estruturas didáticas impessoais como as predominantes na pedagogia dos objetivos, pois muitos estudantes procuram evadir-se da História para um mundo lírico criativo. A ação criativa não é um problema (LUKÁCS, 2003). A questão é que o acúmulo de narrativas e interpretações afirmativas da tradição fecham as portas aos jovens estudantes que querem e sonham com uma história viva e humana.

“Provavelmente verdadeira: Porque eu não era viva neste período e não estava lá” (Christine – 16 anos – Curitiba).

“Provavelmente verdadeira: pois faz muito tempo. E hoje é meio difícil de ter a verdade realmente e detalhadamente de como foi” (Alicia – 15 anos – São João dos Patos).

“Deve conter várias versões para ser verdadeira: Quem estava no passado para dizer qual é a versão certa!?” (Walter – 16 anos – Três Lagoas).

Esses três estudantes apresentaram argumentos céticos muito parecidos. Alicia e Christine defenderam que a melhor versão é provavelmente verdadeira, porque elas não viveram no passado para verificar se tais casos ocorrem naquele período. A jovem maranhense indicou a diferença temporal entre presente e passado — “faz muito tempo” — como um elemento de dificuldade de acesso completo e direto com o passado. Já Walter defendeu que a melhor história deve conter várias versões para ser verdadeira, mas o argumento se baseia na ideia de que se não é possível ter uma acesso epistemológico com o passado qualquer versão é válida. O ceticismo deste

jovem explicitou-se numa visão relativista da História. Adam Schaff (1983, p. 94-95), Jörn Rüsen (RÜSEN, 2010b, p. 101) já apontavam para o risco de interpretações relativistas quando predomina uma visão cética da História. Inclusive Isabel Barca (2000, p. 156-157) categorizou o relativismo como uma articulação entre a neutralidade perspectivada e o ceticismo.

“Provavelmente verdadeira: Porque uns contam uma História, outros contam outras. Ai ninguém sabe qual é a verdadeira” (Emílio – 16 anos – São João dos Patos).

“Provavelmente verdadeira: Eles podem omitir fatos e colocar coisas que não existiram” (Vera – 17 anos – Três Lagoas).

Esses dois jovens entenderam que a melhor versão é provavelmente verdadeira. Emílio apresentou uma resposta relativista, mas que difere das anteriores, pois, para ele, o fato de que cada versão ter uma interpretação diferente dificulta o acesso à plausibilidade de uma história sobre o passado. Vera, por sua vez, fundamentou seu ceticismo em relação aos quadrinhos pelo risco de que os autores possam “ocultar fatos e colocar coisas que não existiram”. O ocultamento e a inclusão de experiências nas narrativas foram encarados por esta jovem como um aspecto impeditivo da plausibilidade narrativa da História.

É importante levar em conta que, entre os jovens, os argumentos utilizados referentes à plausibilidade normativa e a concepção cética, nesta questão, foram defendidas por muitos estudantes. No entanto, eles não são a maioria.

5.1.17.2 Relação com a verdade histórica: única, incompleta ou total

O tipo de verdade mais comum entre os jovens foi a ideia de uma veracidade única fundamentada na tradição de consenso mobilizada por dezoito sujeitos. Dezesesseis estudantes defenderam uma verdade incompleta. No primeiro caso os maranhenses foram majoritários e no segundo houve um equilíbrio entre as quatro escolas brasileiras. Dezesesseis jovens apoiaram um conceito mais genérico de verdade histórica e três jovens de Vitória da Conquista sustentaram suas justificativas em uma verdade total.

“Parcialmente verdadeira: Bom, todos sabem que a Independência do Brasil realmente aconteceu, mas não sabem se realmente foi às margens do Ipiranga, não sabem a hora exata...” (Raesa – 15 anos – Curitiba).

“Parcialmente verdadeira: ‘Parcialmente’, pelo fato de muitas informações se perderem com o tempo, não podemos ter certeza de que essas coisas aconteceram da maneira que nos foram contadas” (Judite – 27 anos – Três Lagoas).

Essas duas jovens compreenderam que não é possível chegar a uma verdade completa sobre o passado. Raesa utilizou o argumento de que a Independência ocorreu, mas não tem como saber se todas as situações do passado narrado são verdadeiras, muito menos o momento exato em que o fato ocorreu. Judite argumentou de um modo mais sofisticado, pois o conhecimento parcial do passado se deve ao limite desse saber, pois “muitas informações se perderam com o tempo” e é impossível saber se o que aconteceu foi narrado de uma forma correta. Só é possível desenvolver uma narrativa plausível, mas jamais exata devido ao limite dado pela própria diferença temporal entre o presente e o passado.

“Provavelmente verdadeira: Não é preciso várias histórias. Apenas uma para ser verdadeira. E precisa ser bem contada” (Mina – 15 anos – Curitiba).

“Definitivamente verdadeira: ‘Definitivamente verdadeira’, pois ela deve conter todos os fatos ocorridos” (Ilíria – 15 anos – Vitória da Conquista).

Mina²¹³ defendeu que uma história “bem contada” deve ser provavelmente verdadeira porque não existe a necessidade da perspectividade. Basta uma história para que se revele a verdade. Essa jovem apresentou uma concepção dogmática da história dentro da ideia de uma verdade única pautada na tradição (RÜSEN, 2001). É de outro teor a argumentação de Ilíria, para ela a melhor história é definitivamente verdadeira, pois ela deve ser total e completa contendo todas as experiências que ocorreram no passado. Essa jovem desconhece os limites próprios a ciência da História que se passeia em evidências que são fragmentos do passado que estão presentes na vida prática contemporânea.

²¹³ Mina reside com os pais que são autônomos. Sua família veio de Joaçaba, no estado de Santa Catarina. Ela gosta de música, TV, esporte, internet e namorar. Sempre estudou na escola pública.

“Parcialmente verdadeira: Parcialmente verdadeira porque não está totalmente verdadeira e nem totalmente falsa, por isso fica parcial...” (Carmen – 15 anos – São João dos Patos).

“Deve conter várias versões para ser verdadeira: ‘definitivamente verdadeira’: nem toda a história é verdadeira. ‘Provavelmente verdadeira’: ou é ou não é verdadeira, não existe meio-termo. ‘Parcialmente verdadeira’: tem que ser verdadeiro senão não faz sentido. ‘Não verdadeira’: eu não acho isto uma história. Minha escolha é porque é a mais provável para ser uma história da Independência” (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

“Provavelmente verdadeira: Não podemos saber se realmente ou não foi desse jeito. Então, devemos supor que aconteceu dessa forma. Por isso ela vai ser provavelmente verdadeira” (Jamila – 16 anos – Curitiba).

Carmen tentou equilibrar o seu entendimento sobre o que seria uma verdade parcial, porque para ela deve haver limites na objetividade empírica da narrativa e limites na mobilização da dimensão estética do narrar. Essa não compreende aqui parcialidade como ponto de vista, mas sim como limites necessários para a construção de uma narrativa plausível (SCHAFF, 1983). Micael defendeu a sua visão de que a melhor narrativa deve ter várias perspectivas para ser verdadeira a partir da exclusão dos outros tipos de verdade. Ele critica cada uma das opções a partir de um princípio, porque uma narrativa deve ser verdadeira e ter sentido para ser uma história plausível, caso contrário não é uma narrativa histórica. Jamila apresentou uma argumentação mais complexa, pois a incerteza de se saber como era o passado abre espaço para que o narrador crie inferências para a sua interpretação. Essa jovem percebeu a natureza inferencial da História quando se constrói uma narrativa e que essa natureza não impede a possibilidade de acesso ao passado, mas ao contrário, mobiliza-a narrativamente.

5.1.17.3 Relação com o método histórico

O método histórico foi usado como forma de plausibilidade por três jovens.

“Provavelmente verdadeira: Provavelmente, pois não sabemos a história de como foi... mas quem sabe os pesquisadores não sabem?!” (Hermione – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Provavelmente verdadeira: Porque nenhum de nós estava com ele no momento em que aconteceu para saber da total verdade. Apesar de todos os vestígios e pesquisas que contam a verdade” (Betty – 16 anos – São João dos Patos).

Ambas as jovens optaram por uma história provavelmente verdadeira quando se referiam ao método histórico. Para Hermíone a única maneira de uma narrativa ter plausibilidade é confiar no trabalho dos pesquisadores, e isso torna a história provável. Betty apresentou um argumento diferente ao considerar que, apesar das pesquisas e das fontes, não há como saber a totalidade da verdade sobre o passado. Aparentemente ela apresentou uma concepção cética sobre o passado, mas considerou a importância do método histórico. Walsh (1978) já aventava sobre essa possibilidade no ceticismo.

5.1.18 PERTINÊNCIA NARRATIVA

Vinte e sete jovens estudantes mobilizaram a plausibilidade narrativa da História que está relacionada à operação da orientação histórica. Foram organizadas sete categorias.

5.1.18.1 Relação com a aprendizagem histórica

Oito jovens mobilizaram a relação com a aprendizagem histórica para justificar a sua escolha.

“Definitivamente verdadeira: Porque além de me divertir adquiri conhecimentos verdadeiros” (Aufídio – 18 anos – Vitória da Conquista).

“Definitivamente verdadeira: A minha escolha foi ‘definitivamente verdadeira’ porque acho que se não fosse verdadeira os professores não nos ensinariam sobre essa história” (Sílvia – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Definitivamente verdadeira: A história verdadeira é a mais lógica possível para a compreensão dos alunos e para a absorção total do conhecimento que deve ser passado” (Beatriz – 16 anos - São João dos Patos).

Esses três estudantes compreenderam que a relação de uma versão definitivamente verdadeira é a mais apropriada para a aprendizagem histórica. Aufídio afirmou que, além de aprender conhecimentos verdadeiros também divertiu-se muito. Esse jovem expressou que a verdade não precisa ser séria

para ser formativa. Sílvia argumentou de outra forma ao defender que só uma história definitivamente verdadeira faz com que os professores a ensinem aos seus alunos a história da Independência do Brasil. Esses jovens entenderam que uma história confiável deve ser fundamentada em uma verdade única quando o assunto é a aprendizagem histórica. A concepção dogmática da verdade predomina nestas argumentações.

“Parcialmente verdadeira: Porque nas aulas de História eu já tinha escutado falar sobre o que eu li na versão A” (Hilda – 18 anos – Curitiba).

“Provavelmente verdadeira: Porque quando o professor começa a dar aula com horas e horas tentando enfiar a verdade, e nada além da verdade, na cabeça do aluno, este fica ainda mais confuso e acaba perdendo o interesse pelo assunto ou, até mesmo, pela matéria” (Rute – 16 anos – São João dos Patos).

Hilda considerou a versão A como parcialmente verdadeira porque ela aprendeu na escola a narrativa que estava presente nessa versão. Essa estudante compreendeu que a história presente na cultura escolar é de caráter tradicional. Já Rute defendeu que a melhor história é provavelmente verdadeira; além disso critica as aulas baseadas em uma verdade única e dogmática que, para ela, confundem os estudantes e faz com que eles percam o interesse pelo conhecimento histórico. Essa jovem expressou o modo como o desinteresse pela História surge a partir das formas de ensinar presentes na cultura escolar contemporânea. Ela inclusive recusa-se a construir uma subjetivação de si mesma a partir da história tradicional. No entanto, tal como François Dubet (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 359-362) já indicava em suas pesquisas, essa jovem pode estar construindo uma subjetivação de si a partir do vazio escolar gerado pela frustração com um conhecimento dogmático.

5.1.18.2 Relação estética com o passado

Algumas estratégias estéticas foram mobilizadas para justificar a resposta de sete estudantes.

“Provavelmente verdadeira: porque é bom mudar umas coisinhas para a história não ficar chata demais” (Nasser – 15 anos – Curitiba).

“Parcialmente verdadeira: Pois deve mostrar a realidade, mas de forma descontraída, com algumas coisas” (Febe – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Parcialmente verdadeira: Parcialmente verdadeira: para poder intrigar o leitor com a história” (Sofia – 16 anos – Curitiba).

Nasser defende que a dimensão estética dos quadrinhos tem como função evitar o aborrecimento causado por narrativas já muito conhecidas. Isso torna uma narrativa provavelmente verdadeira. Já Febe e Sofia entenderam que a melhor versão é parcialmente verdadeira porque, para a primeira, a realidade deve ser mostrada de um modo que entretenha o leitor; enquanto, para a estudante paranaense a narrativa deve apresentar meios estéticos e retóricos que despertem o interesse dos jovens (EISNER, 1999). Essas respostas apontaram para a importância que os jovens dão ao poder comunicativo das histórias em quadrinhos e que, ao mesmo tempo, amenizam a vontade de verdade presente em uma narrativa histórica.

5.1.18.3 Relação com a perspectividade histórica

Quatro estudantes mobilizaram a perspectividade histórica como uma forma de justificar suas respostas. Três eram de Curitiba.

“Definitivamente verdadeira: pois é a partir dela que vai se criar novas hipóteses para se continuar a história” (Mafalda – 16 anos – Curitiba).

“Provavelmente verdadeira: Muitas pessoas marcariam a opção ‘1’. Mas isso, no meu ponto de vista, é impossível, pois cada pessoa que esteve lá pode contar a história de uma forma. Mas nem todas bateram com o total ocorrido. Então, para mim, o melhor quadrinho seria aquele que me mostrasse a provável história” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

Para Mafalda, a melhor história é definitivamente verdadeira porque tendo uma narrativa confiável é possível “criar novas hipóteses” para avaliar a continuidade temporal do processo histórico. Essa estudante considerou a possibilidade de novas hipóteses para a construção de uma história mais completa. Já Marjane discordou desse posicionamento porque cada testemunha pode narrar a história de uma determinada forma, mas nem todas concordariam entre si. Ela optou, então, por escolher a narrativa mais provável. A partir da compreensão de Bodo von Borries (2001a, p. 272), Marjane

mobilizou a multiperspectividade ao nível da operação da experiência do passado na medida em que valorizou os testemunhos diretos do passado.

“Deve conter várias versões para ser verdadeira: Esta razão escolhida é a mais óbvia, pois até chegar à história real, muitas versões foram feitas” (Mariam – 16 anos – Curitiba).

“Deve conter várias versões para ser verdadeira: Porque com novas versões pode-se analisar melhor e ver no que elas coincidem. Assim, pode-se formar a verdadeira história” (Tom – 15 anos – Três Lagoas).

Ambos os jovens compreenderam como história verdadeira aquela que apresenta várias versões. Mariam defendeu que ao longo do processo histórico muitas interpretações sobre o que foi o caso no passado foram elaboradas para que se chegasse à narrativa mais plausível. Uma interpretação diferente foi oferecida por Tom, o qual indicou que com novas e mais variadas perspectivas é possível “formar a verdadeira história”, a partir das correspondências entre elas. Esses jovens consideraram, cada um a sua maneira e à semelhança com Adam Schaff (1983), que a busca pelo conhecimento verdadeiro é um processo acumulativo para além da experiência do passado. Isabel Barca (2000) indicou que a perspectividade é uma das categorias orientadoras de uma explicação provisória da História. É possível, que nesta questão investigativa, Mariam e Tom tenham mobilizado uma consciência histórica ontogenética, pois consideraram a perspectividade à luz da mudança histórica (RÜSEN, 2001).

5.1.18.4 Compromisso com a verdade histórica

Três jovens apresentaram como argumento o compromisso com a verdade. Duas respostas foram selecionadas.

“Definitivamente verdadeira: Na minha forma de pensar a pessoa que quer fazer uma história em quadrinhos vai procurar a história que ele vai contar. Para isso, a pessoa tem que conhecer sobre o que ela vai falar para poder passar (isso) para a sua criação (a História em quadrinhos). É por isso que é verdadeira. Porque o autor faz da melhor forma possível para que o leitor possa apreciar” (Carlos – 16 anos – São João dos Patos).

“Definitivamente verdadeira: Se esta história for lida por uma criança... se ela ler um quadrinho que não conta o que realmente aconteceu e, depois, ler o que de fato aconteceu, vai confundir a cabeça da criança” (Lucíola – 17 anos – Três Lagoas).

Ambos os jovens defenderam que a melhor história é definitivamente verdadeira. Isto porque, para Carlos, o autor de uma narrativa histórica gráfica deve se basear em outra narrativa que forneça evidências históricas sobre o tema e dessa forma o autor poderá narrá-lo a partir do ato criativo de desenhar uma história em quadrinhos. Existe um compromisso do autor com a verdade para que o leitor possa desfrutar desse conhecimento histórico. Este jovem articulou as dimensões cognitiva, estética e política ou ética da cultura histórica para justificar a construção de uma narrativa historicamente plausível (RÜSEN, 2009). Lucíola contou com a reponsabilidade do autor em narrar uma história plausível sobre o que foi o caso no passado para que as crianças não sejam enganadas ou fiquem confusas devido a informações falsas.

5.1.18.5 História como mudança

A compreensão da história como mudança mobilizou três jovens nordestinos.

“Provavelmente verdadeira: Porque provavelmente houve objetos e mudanças na formação dos nativos que viviam aqui no Brasil” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Parcialmente verdadeira: Porque durante os anos a história vai sendo mudada” (Marsílio – 17 anos - São João dos Patos).

“Definitivamente verdadeira: O Brasil se tornou independente e ninguém pode mudar que o Brasil vai ser sempre independente para cada vez ficar melhor. Por isso é definitivamente verdadeira” (Otávia – 16 anos – Vitória da Conquista).

Alexandra considerou uma história provável aquela que considera a mudança na formação da sociedade e de seus objetos. Essa jovem entendeu que o fundamento da forma de operacionalizar a História como conhecimento está na valorização da mudança histórica. No caso dela essa mudança se expressou na orientação de sentido a partir da transformação temporal das experiências do passado. Com o mesmo entendimento, Marsílio considerou as interpretações históricas mudam com o tempo e é isso que torna uma história

plausível. Já Otávia, apesar de considerar como a narrativa mais plausível a definitivamente verdadeira, demonstrando uma afirmação tradicional da cultura histórica, compreendeu que o futuro é uma dimensão temporal fundamental da história (RÜSEN, 2001, 2007). Sua concepção de processo histórico expresso na frase “o Brasil vai ser sempre independente para cada vez ficar melhor” indica a ideia de progresso. Essa jovem revelou uma visão otimista do futuro para sua nação e indicou uma aproximação com a identidade nacional.

5.1.18.6 Relação com a memória histórica

Dois jovens demonstram uma relação com a memória histórica para responderem a questão.

“Parcialmente verdadeira: É porque eu não me lembro muito bem da versão verdadeira da história, mas acho que é parcialmente verdadeira” (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

Valéria utilizou como argumento a rememoração para decidir que a melhor história é aquela parcialmente verdadeira. Para ela o que faz de uma narrativa parcial é o esquecimento. As histórias sempre são incompletas.

5.1.18.7 O passado como intenção dos sujeitos

Uma jovem apontou a intencionalidade dos sujeitos como um fundamento para se compreender uma história verdadeira.

“Provavelmente verdadeira: Porque D. Pedro I foi o único que teve coragem de chegar no meio de todos e gritar, falar e agir. ‘Independência ou Morte!’”. Todos se alegraram com isso” (Charmian – 16 anos – Vitória da Conquista).

Charmian usou uma experiência do passado para definir que a melhor história é provavelmente verdadeira. Contudo, o mais interessante é que esta jovem baiana fornece uma interpretação moral da ação de D. Pedro: ele teve coragem de “gritar, falar e agir” unindo a todos os brasileiros na alegria. Essa estudante identificou-se com o personagem e com o evento instituidor da

origem de uma identidade nacional de caráter tradicional (RÜSEN, 2001; BORRIES, 2009). A relação intersubjetiva da história foi mobilizada por valores ligados a uma afirmação tradicional da cultura histórica predominante sobre o tema da Independência do Brasil na contemporaneidade. Aqui é perceptível que o uso público da história foi internalizado por essa jovem.

Por fim, a décima sétima pergunta do estudo final questiona os jovens sobre o que deve conter uma história em quadrinhos historicamente confiável sobre a Independência do Brasil. Essas foram as respostas dos estudantes investigados:

TABELA 20 – O QUE DEVE CONTER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS HISTORICAMENTE CONFIÁVEL SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Deve conter	Curitiba - PR	São João dos Patos - MA	Três Lagoas - MS	Vitória da Conquista - BA	Total de jovens
Testemunha da época	16	24	13	11	64
Pessoa que participou	11	15	11	14	51
Autor recente	4	13	8	9	34
Autor importante	3	11	5	9	28
Nenhuma delas	0	0	1	0	1
Não responderam	2	2	1	3	8

Sessenta e quatro jovens, dos quais vinte e quatro maranhenses, entenderam que a presença de uma testemunha da época faz uma história confiável. Uma pessoa que participou do caso do passado foi escolhida por cinquenta e um estudantes, sendo a maioria das indicações dos baianos e maranhenses. Trinta e quatro alunos selecionaram um autor recente como uma das alternativas para uma história verdadeira, dentre esses novamente predominaram os maranhenses. Para vinte e oito jovens, uma história confiável deve ter um autor importante, mantendo a tendência da maioria de alunos de São João dos Patos. Um jovem de Três Lagoas negou que qualquer uma dessas alternativas possam gerar uma história verdadeira e oito alunos não responderam. Assim esses jovens justificaram suas respostas.

TABELA 20A – JUSTIFICATIVA SOBRE O QUE DEVE CONTER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS HISTORICAMENTE CONFIÁVEL SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Crítérios de plausibilidade	Categorias mobilizadoras	Curitiba - PR	São João dos Patos – MA	Três Lagoas – MS	Vitória da Conquista – BA	Nº de jovens	
Pertinência empírica	História vivida para narrar melhor	5	6	4	5	20	29
	Relação com as evidências históricas	2	2	0	0	4	
	Relação concreta com o passado	0	1	0	2	3	
	Relação com as fontes históricas	0	0	2	0	2	
Pertinência normativa	Relação com a verdade histórica	5	5	3	2	15	31
	Relação com uma verdade definitiva	1	1	1	0	3	
	Relação com a verdade total	0	0	1	0	1	
	Relação com o método histórico	2	2	2	2	8	
	Relação com a empatia	0	2	0	0	2	
	Relação relativista com o passado	1	1	0	0	2	
Pertinência narrativa	Relação com a perspectiva	0	8	1	2	11	41
	Relação com a narratividade	1	3	1	5	10	
	Relação estética com o passado	2	2	2	3	9	
	Relação com a aprendizagem histórica	1	1	0	4	6	
	Relação com o contexto histórico	0	3	0	0	3	
	Compromisso com a verdade	0	0	2	0	2	
	O passado como memória histórica	0	0	1	0	1	
Testemunha de época e pessoa que participou		0	1	2	2	5	
Autor importante		0	1	2	0	3	
Autor recente e testemunha de época		0	1	1	0	2	
Testemunha de época		0	2	0	0	2	
Autor importante e testemunha de época		0	0	0	1	1	
Autor recente e autor importante		0	0	0	1	1	
Pessoa que participou		0	0	0	1	1	
Não responderam		3	2	1	3	9	

Os itens que vão de “testemunha de época e pessoa que participou” até “não responderam”, todos no fim da tabela 20A, dizem respeito às respostas sem justificativa, por isso não serão analisados. Esta tabela também está organizada pelos critérios de plausibilidade da narrativa histórica.

5.1.19 PERTINÊNCIA EMPÍRICA

O critério de plausibilidade histórica empírica relacionada à experiência histórica foi mobilizado por vinte e nove jovens em quatro categorias.

5.1.19.1 História vivida para se narrar melhor

Vinte jovens, com escolhas bem distribuídas entre as quatro escolas brasileiras, entenderam que a História deve ser vivida para dessa forma ser melhor narrada. Essa foi a forma de argumentação mais utilizada entre os estudantes de todo o Brasil.

“Testemunha da época: Tudo o que aconteceu tinha testemunhas e se funda a História” (Guille – 16 anos – Curitiba).

“Testemunha da época: Porque alguma testemunha que presenciou a Independência do Brasil viu o que aconteceu e repassou para nós” (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

“Testemunha da época: Porque para a História ser confiável tem que ser verdadeira e, para ser verdadeira, tem que saber contar da melhor forma possível. E que tem que ser verdadeira a pessoa que era da época que viu ou viveu esse momento” (Carlos – 16 anos – São João dos Patos).

Esses três jovens focaram suas argumentações nas testemunhas de época como um elemento fundamental para uma interpretação plausível sobre o passado. Para Guille, o conhecimento histórico surge a partir do momento em que testemunhas passam a relatar o caso no passado. Margrette desenvolveu o mesmo argumento, pois, para ela, quem presenciou o ato da Independência narrou-o para a posteridade. Carlos interpretou que a veracidade da existência da testemunha e a comprovação de que ela viveu naquela época do passado

fornece confiabilidade a uma narrativa, e esta também deve ser bem construída. Esses estudantes mobilizaram a operação da experiência histórica para justificar a pertinência empírica da melhor narrativa (RÜSEN, 2001).

“Testemunha da época e uma pessoa que participou: Marquei a quarta alternativa, pois por mais que o autor possa ser recente ou importante apenas quem viveu ou participou do ocorrido vai saber retratar os fatos com bons detalhes e com quase total verdade. Isso não significa que uma boa pessoa, e que ela se aprofundando no assunto, não possa produzir quadrinhos maravilhosos” (Marjane – 16 anos – Curitiba).

“Testemunha da época e uma pessoa que participou: Porque se houver um testemunho as pessoas acreditarão mais. E alguém que presenciou esses acontecimentos poderia ser uma pessoa confiável, que não queira só dizer qualquer coisa e, sim, que realmente contasse o que aconteceu” (Sofia – 16 anos – Curitiba).

“Testemunha da época e uma pessoa que participou: Se o autor pegar um personagem que estava lá na hora que aconteceu a história vai ficar bem mais confiável. Ex.: Um soldado (veterano) sentado numa cadeira contando aos netos como realmente aconteceu porque ele estava lá na hora” (Luciôla – 17 anos – Três Lagoas).

As três jovens selecionadas escolheram que a melhor história deve conter testemunhas de época e pessoas que participaram da situação do passado. Segundo Marjane, a testemunha ou participante do evento histórico tem mais condições de “retratar” com detalhes uma “verdade total completa” das experiências do passado. Portanto, ela valoriza as testemunhas em detrimento dos autores recentes porque as primeiras são mais confiáveis historicamente, o que não impede um bom quadrinista de produzir uma ótima história sobre a Independência. Para Sofia, somente a testemunha fornece confiança ao leitor, pois só ele teria a intenção de narrar a verdade.

Luciôla concordaria com as ideias das duas colegas. No entanto, o exemplo dela elucida muito o seu argumento: “um soldado (veterano) sentado numa cadeira contando aos netos como realmente aconteceu porque ele estava lá na hora”. Essa exemplificação se aproxima muito da que Jörn Rüsen (2011, p. 158-159) forneceu para explicar os princípios básicos da constituição narrativa de sentido histórico. Essa jovem apresentou a estrutura básica de uma narrativa baseada na ideia de alguém no presente conta a alguém uma história do passado e fornece uma orientação de sentido para o futuro. É claro que ela, ao afirmar que a testemunha é a principal narradora, prende-se a uma afirmação da tradição, mas com a especificidade de que quem conta a narrativa a seus netos é uma personagem pertencente às classes

trabalhadoras. Possivelmente esse dado aponte para uma relação de intersubjetividade entre essa Lucíola e uma concepção da experiência histórica coletiva da humanidade.

5.1.19.2 Relação com as evidências históricas

Quatro estudantes apontaram que as evidências históricas fundamentam uma história verdadeira.

“Autor recente, testemunha da época e pessoa que participou: Um autor mais novo não vai poder avaliar todos os ocorridos. Uma testemunha ou alguém que participou poderia contar o que realmente aconteceu (embora não esteja viva). Poderia ter relatado em algum ‘documento’ o acontecido” (Rebecca – 16 anos – Curitiba).

A resposta de Rebecca apresentou como argumento e ideia de que testemunhas ou participantes das situações do passado podem ter deixado narrativas como “documentos” para posteridade. Ela entendeu que esses documentos podem ser encarados como evidências para o historiador avaliar as experiências do passado. Essa estudante considerou relevante as fontes do passado, que se tornam evidência para uma narrativa; são uma forma de acesso inferencial entre o presente e o passado. Essa jovem compreendeu de uma forma realista a relação entre o historiador e as evidências que sustentam sua narrativa.

5.1.19.3 Relação concreta com o passado

Três estudantes do nordeste brasileiro entenderam que uma relação concreta com o passado faz uma histórica ser confiável.

“Testemunha da época e uma pessoa que participou: Para ser mais confiável e dar uma visão mais concreta do que realmente aconteceu na época” (Betty – 16 anos – São João dos Patos).

“Autor recente: A primeira opção. Porque o autor recente que se (*apropria*) de vários conhecimentos talvez consiga interpretar a história com mais riqueza e como algo concreto” (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

Para Betty, uma testemunha e uma pessoa que participou da situação são mais confiáveis porque apresentam uma concepção mais concreta sobre o que foi o caso no passado. Essa jovem utiliza a operação da experiência histórica para dar sentido a sua resposta. Alexandra apontou que um autor recente é confiável, pois ele pode se apropriar de mais conhecimento e, com isso, suas interpretações ficam mais ricas e baseadas em evidências concretas. Essa estudante baiana buscou articular a operação da interpretação com a da experiência para formar o sentido de sua justificativa. Peter Lee (LEE e ASHBY, 2000, p. 212; LEE, 2006, p. 154), organizou a categoria o “passado como selecionado e organizado a partir de um ponto de vista” no qual a legitimidade de uma narrativa é fornecida pelo trabalho científico do autor.

5.1.19.4 Relação com as fontes históricas

Dois estudantes sul-mato-grossenses defenderam que uma história verdadeira é fundamentada em fontes históricas.

“Testemunha da época e uma pessoa que participou: Pois somente assim pode-se realmente ter certeza, pois a fonte é confiável porque foi realista” (Bardolfo – 15 anos – Três Lagoas).

“Autor importante: Eu marquei essa alternativa porque é muito mais fácil você confiar em alguém conhecido do que em alguém que você nunca ouviu falar” (Horácio – 16 anos – Três Lagoas).

Para Bardolfo as testemunhas de época e as pessoas que participaram da situação do passado são as fontes mais confiáveis para o conhecimento, pois suas narrativas são mais realistas. Horácio apresentou um argumento diferente ao indicar que um autor importante narra a história mais plausível porque é provável que o leitor confie mais em um autor conhecido do que em testemunhas de época ou autores desconhecidos. Enquanto o primeiro estudante fundamentou sua escolha na ideia de que as fontes primárias são mais confiáveis, o segundo jovem de Três Lagoas baseia seu argumento na autoridade de um autor consagrado.

5.1.20 PERTINÊNCIA NORMATIVA

Trinta e um jovens mobilizaram a plausibilidade normativa ao justificarem suas respostas. A tabela 20A apresenta seis categorias que, para esta explanação, serão reduzidas a quatro.

5.1.20.1 Relação relativista com o passado

A relação relativista com o passado foi expressa por dois jovens.

“Autor recente: Porque não importa o modo se o ponto de vista é o mesmo” (Fathia – 16 anos – Curitiba).

“Autor recente, autor importante, testemunha da época e pessoa que participou: Todos esses fatores são muito importantes para a construção das histórias, porém, às vezes, isso se torna impossível” (Ludovico – 16 anos – São João dos Patos).

Fathia argumentou que não importa a maneira como o autor recente narra porque sua interpretação não muda em relação às outras. Já Ludovico explicita seu relativismo por meio do conjunto de sujeitos que devem ser levados em conta para construir uma narrativa. As múltiplas perspectivas advindas das testemunhas e participantes, e dos historiadores impossibilita, algumas vezes a construção de uma narrativa histórica plausível. Novamente aparece o argumento de que respostas múltiplas inviabilizam um acesso confiável ao passado por meio da narrativa; a ideia da incapacidade de se alcançar uma verdade única, nestes casos, abre espaço para o relativismo.

Nem todos os jovens pensam assim, pois a maioria deles organizou seus argumentos a partir da possibilidade de uma narrativa plausível historicamente.

5.1.20.2 Relação com a verdade histórica: definitiva ou total

Quinze estudantes apresentaram um conceito de verdade histórico genérico para justificar suas escolhas. Três estudantes defenderam uma verdade definitiva e uma veracidade total.

“Testemunha da época: Pois quem viu sabe realmente cada instante do que ocorreu” (Christine – 16 anos – Curitiba).

“Testemunha da época: A (*narrativa*) de uma testemunha da época. Porque ela iria contar praticamente tudo o que aconteceu” (Norton – 16 anos – Três Lagoas).

De acordo com os dois estudantes a melhor narrativa histórica é composta por testemunhas de época. Christine acredita que uma testemunha tem conhecimento sobre todos os momentos do que foi o caso no passado. Norton afirmou que a testemunha é o único sujeito do conhecimento com condições de narrar da maneira mais completa.

“Pessoa que participou: Sendo assim, serão concluídas as opiniões com a verdade de quem viveu o acontecido” (Alícia – 15 anos – São João dos Patos).

“Autor recente e um autor importante: Para que não aconteça discordância no vocabulário e nos pontos de vista” (Hipólita – 16 anos – Três Lagoas).

Para Alícia, as interpretações de um sujeito que participou do que foi o caso no passado pode ter um caráter definitivo, por conta da sua íntima relação com a vida prática daquela época. Já Hipólita pensou de maneira diferente porque compreendeu que um autor recente e um autor importante são sujeitos imprescindíveis para narrar a melhor história. Isto porque eles podem evitar a não correspondência com o vocabulário do período e entre as interpretações.

Todos esses estudantes, em que pese a diferença de argumentação, sustentam uma narrativa implícita fundamentada em uma verdade única completa, definitiva e que não permite outras interpretações e sentidos de orientação no tempo. A diversidade dos sujeitos indicados como fonte desse conhecimento, sejam historiadores, testemunhas ou pessoas participantes das ações do passado são interpretados à luz de uma disposição afirmativa da tradição da cultura histórica.

5.1.20.3 Relação com o método histórico

O método histórico foi uma justificativa de uma história confiável para oito jovens divididos igualmente pelas quatro escolas do Brasil.

“Autor importante, testemunha da época e pessoa que participou: Porque para confirmar uma história a pessoa tem que saber o que aconteceu. Então, nada melhor do que uma pessoa que viu o que aconteceu e uma que viveu os fatos para relatar para uma pessoa mais neutra e sensata” (Liberdade – 15 anos – Curitiba).

“Autor recente, testemunha da época e pessoa que participou: Na alternativa de um autor recente é bom porque com um ponto de vista mais variado é possível chegar numa conclusão. Na da testemunha da época porque viu e pode esclarecer com mais detalhes. E com a pessoa que participou porque é a mais confiável de todas, pois participou” (Tom – 15 anos – Três Lagoas).

“Autor recente e testemunha da época: Porque havendo mais fontes abordadas no contexto teremos mais conhecimento e firmeza do que ocorreu” (Paulínia – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Autor recente e testemunha da época: Pois uma testemunha da época vai relatar o que viu, e um autor recente vai ouvir essa testemunha e vai comparar seu ponto de vista” (Diana – 16 anos – São João dos Patos).

“Autor recente e testemunha da época: Pois uma história deve conter um autor que possa comparar pontos de vista, pois ficaria, assim, uma melhor interpretação e entendimento dos fatos. E a narrativa de uma testemunha da época para comprovar os fatos descritos” (Brenda – 15 anos – Três Lagoas).

Liberdade argumentou que um autor importante deve ter conhecimento sobre o que foi o caso no passado. As fontes mais confiáveis para se conseguir isso são as testemunhas e os participantes das situações do passado e só a narrativa destes garante a neutralidade e a sensatez do historiador. Tom foi além dessa ideia ao afirmar que o autor tem o poder de chegar ao conhecimento pela multiperspectividade por meio de detalhes narrados pelas testemunhas e pela confiabilidade dos relatos dos personagens que participaram da situação do passado. Paulínia defendeu que a multiperspectividade de fontes “abordadas no contexto” permite a produção do conhecimento histórico. Um autor recente tem a capacidade de interpretar as fontes enquanto as testemunhas dão a solidez dessa interpretação. Para Diana uma testemunha fornece uma narrativa para o historiador e, que na comparação entre as duas perspectivas nasce o conhecimento. Com o mesmo argumento Brenda defendeu que um autor deve comparar interpretações distintas, as quais são validadas pelas narrativas das testemunhas da situação ocorrida. Para essa estudante, que tem claro a operacionalização mental da plausibilidade normativa (RÜSEM, 2001), a melhor interpretação consegue abranger as várias perspectivas.

A jovem paranaense entendeu que a neutralidade é fruto da utilização de fontes plausíveis. Já as estudantes baiana, maranhense e sul-mato-

grossenses preocuparam-se com a perspectividade das evidências e das interpretações que, para elas, garante a força de verdade de uma narrativa. O método histórico, para esses jovens, é constituído na relação intersubjetiva entre as testemunhas e participantes do que ocorreu no passado e o historiador.

5.1.20.4 Relação com a empatia histórica

Dois jovens maranhenses relacionam empatia histórica como base de uma história verdadeira.

“Autor recente e testemunha da época: Porque na narrativa conta pontos que realmente aconteceram. Então, ele pegou de algum livro de história. E também contou seu ponto de vista de como ele imagina que aconteceu tudo isso” (Madalena – 17 anos – São João dos Patos).

Madalena afirmou que na melhor narrativa, fundamentada no relato da testemunha e na interpretação do historiador, refere-se a casos realmente acontecidos. O autor recente tem como fonte “algum livro de história”, mas desenvolve suas interpretações pela imaginação do que foi o caso no passado. Essa jovem valorizou a relação com a empatia histórica para mostrar como o historiador constrói o conhecimento histórico a partir das narrativas do passado. Ela relaciona a operação da interpretação histórica com a da experiência histórica para revelar como os autores constroem o significado que o passado tem para o presente.

5.1.21 PERTINÊNCIA NARRATIVA

A plausibilidade narrativa foi a mais mobilizada pelos jovens, com quarenta e uma indicações. Sete categorias organizam esse critério de verdade ligado à orientação histórica de sentido.

5.1.21.1 Relação com a perspectividade histórica

Onze jovens mobilizaram a ideia de perspectividade histórica para justificar suas respostas, oito deles são do Maranhão.

“Autor recente: Deve ser um autor recente para mostrar vários pontos de vista, pois cada pessoa tem uma maneira de ler a verdade” (Virgília – 17 anos – Três Lagoas).

“Autor recente e autor importante: Vários pontos diferentes podem ocasionar uma história mais real. Tiram apenas de cada um os pontos mais importantes e um ponto de vista neutro, pois isto deixa a história mais fiel aos fatos ocorridos realmente” (Beatriz – 16 anos - São João dos Patos).

“Autor recente e autor importante: Um autor recente tem novas ideias e uma mente aberta. O autor importante tem toda uma experiência e um nome que fala por si mesmo” (Aufídio – 18 anos – Vitória da Conquista).

“Autor recente e autor importante: Porque nos atualiza os acontecimentos daquela época fazendo com que nós tenhamos uma opinião definitiva sobre a história” (Santiago – 16 anos - São João dos Patos).

É possível que a concepção de perspectividade de Virgília se sustente em uma visão relativista da História porque, para ela, “cada pessoa tem uma maneira de ler a verdade”. Não obstante, ela também pode estar simplesmente constatando que a perspectiva pertence à natureza da narrativa histórica na medida em que cada interpretação sustenta visões de mundo e valores diferentes. Beatriz apresentou como argumento a possibilidade de os autores construírem uma neutralidade perspectivada, que seria estruturada a partir da seleção dos pontos de vistas mais plausíveis.

Já Aufídio propôs uma diferenciação entre o autor recente e o autor importante. Para ele, o primeiro está mais aberto para a construção de interpretações novas e criativas; o segundo, por meio de sua experiência, fornece autoridade à narrativa. Esse estudante baiano compreende que a plausibilidade de uma narrativa histórica advém da autoridade e da criatividade de um autor. Possivelmente ele estivesse tentando construir uma relação intersubjetiva de continuidade história onde a atitude de autoridade, fundamentada na experiência, tende a abrir espaço para expectativas de futuro baseada em atos criativos (RÜSEN, 2011; LUKÁCS, 2003). Por fim, para

Santiago²¹⁴, os autores recentes e importantes têm a capacidade de fornecer ao leitor uma concepção provisória da interpretação histórica, porque os historiadores ao atualizarem as perspectivas sobre determinadas experiências do passado fazem com que os jovens superem a ideia dogmática de que a verdade é única e definitiva. Pelo menos, nesta questão investigativa, esse jovem maranhense se aproxima das ideias sobre explicação provisória da História investigada por Isabel Barca (2000), na medida em que ele reconhece a natureza provisória do conhecimento histórico.

5.1.21.2 Relação com a narratividade histórica

Dez jovens indicaram uma relação com a narratividade, metade são baianos.

“Autor importante: Porque a relação de um autor com uma história em quadrinhos é neutra. Ele tem uma boa visão, um bom pensamento, para fazer esta história” (Saturnino – 15 anos – Vitória da Conquista).

“Em minha opinião nenhuma dessas, pois cada um pode montar uma história em quadrinhos. Por isso todos sabem de um jeito uma versão da História” (Walter – 16 anos - Três Lagoas).

Walter e Saturnino relacionam a narratividade como uma dimensão estética das histórias em quadrinhos. O jovem baiano considerou como vital o autor importante. Para ele os quadrinhos devem ser produzidos por um autor neutro. Esta neutralidade se refere à capacidade desse sujeito de interpretar de maneira ampla o passado, propiciando, assim, a construção da narrativa.

O jovem sul-mato-grossense defendeu que qualquer pessoa pode compor uma narrativa gráfica e, por isso, todos podem construir suas interpretações sobre o passado. Devido ao fato de retirar a autoridade dos autores e das testemunhas, talvez Walter esteja em uma atitude de negação relacionada às narrativas tradicionais e expressando em sua resposta uma consciência histórica crítica, apesar do relativismo fundamentar o seu argumento. No entanto, essa disposição crítica fez com que ele transferisse o

²¹⁴ Santiago vive com seus pais que são lavradores. Sua família veio da capital do estado de São Paulo. Ele aprecia leitura de livros, revistas e histórias em quadrinhos, TV, esporte, games e internet. Sempre estudou na escola pública.

poder de narrar da autoridade das testemunhas e dos autores para todos os seres humanos. A complexidade dos significados deste argumento possibilita indicar que esse jovem reconhece como importante o valor do ato criativo de narrar como pertencente igualmente a toda a humanidade (RÜSEN, 2001; 2010b).

5.1.21.3 Relação estética com o passado

As estratégias estéticas foram mobilizadas por nove estudantes. Eis algumas respostas:

“Testemunha da época e pessoa que participou: Alguém que não viu os acontecimentos não pode ser confiável, pois quem conta um conto, aumenta um ponto. Então, a versão que nós sabemos pode ser um pouco exagerada. É claro que eu estou só supondo que isso seja possível nesse caso” (Latifa – 16 anos – Curitiba).

“Autor recente e pessoa que participou: Uma pessoa que realmente viveu o que aconteceu e que também tenha um bom narrador e uma coisa nem sempre seja recente, mas divertida de se ler” (Viola – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Autor recente e autor importante: Porque uma explicação com as palavras de época é muito estranha, tem muitas palavras complexas, do que a versão dos tempos de hoje” (Nicanor – 15 anos – Vitória da Conquista).

Para Latifa, uma testemunha e um participante da situação do passado são mais confiáveis para se construir uma narrativa porque para ela “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Portanto, a jovem supõe exageros na interpretação histórica e as duas versões em quadrinhos não escaparam a essa regra. Se analisarmos as respostas anteriores, esta estudante não vê problemas nos exageros estéticos das narrativas. Inclusive ela reconheceu a capacidade de ir além que a dimensão estética das narrativas permite alcançar. A partir de Rüsen (2007, p. 30-31), mesmo considerando o pessimismo desta jovem, é possível que esta concepção seja também o primeiro passo para uma abertura em relação à interpretação histórica, que é sempre fundamentada no sentido de orientação temporal que vai além do que foi o caso no passado.

Viola considerou a dimensão estética a partir da ideia do humor como um elemento fundamental para que testemunhas de época e narradores recentes comuniquem algo interessante para os leitores. Nicanor percebeu a

diferença temporal entre o presente e o passado por meio da distinção das linguagens de cada período. Por conta do caráter comunicativo das narrativas históricas ele entendeu que um autor importante e um recente são mais apropriados para gerar a compreensão dos significados das experiências do passado expressas pelas testemunhas.

5.1.21.4 Relação com a aprendizagem histórica

Seis estudantes, dos quais quatro são de Vitória da Conquista, apontaram a relação com a aprendizagem histórica quando se referiam a uma história confiável.

“Testemunha da época e pessoa que participou: ‘A narrativa de uma testemunha da época’ porque podemos aprender o que aconteceu. ‘Pessoa que participou’ porque podemos aprender a história do começo ao fim” (Amílcar – 16 anos - São João dos Patos).

“Pessoa que participou: Sim. Eu escolhi essa alternativa porque os acontecimentos têm que ter existido para nós aprendermos sobre história” (Célia – 17 anos – Vitória da Conquista).

“Autor importante: Pois são mais conhecedores desse assunto; estudaram muito tempo esse tema” (Ângelo – 18 anos – Curitiba).

Amílcar considerou as testemunhas e os participantes da situação do passado porque esses sujeitos passam conhecimento para os jovens e fornecem uma compreensão completa dos acontecimentos. Célia concordaria com Amílcar na medida em que um participante fornece validade aos acontecimentos passados que serão aprendidos pelos estudantes. Para esses dois jovens nordestinos, as testemunhas e participantes são fontes importantes para a aprendizagem histórica dos jovens, porque suas narrativas são uma maneira confiável de apreender a vivacidade das situações da vida prática de outras épocas. A operação da experiência histórica mobiliza, nesses estudantes a capacidade de internalizar o conhecimento histórico (RÜSEN, 2007). A argumentação de Ângelo foi diferente, pois, para ele os autores foram grandes estudiosos dos temas históricos e isso lhes confere autoridade sobre o conhecimento. Esse jovem paranaense compreendeu que a aprendizagem histórica é um fundamento para a produção do conhecimento.

5.1.21.5 Relação com o contexto histórico

Três estudantes de São João dos Patos indicaram a relação com o contexto histórico como uma necessidade para uma história verdadeira.

“Autor importante e pessoa que participou: Porque assim torna-se mais confiável e com uma visão neutra. A outra expressa de tal maneira o que ocorreu que a história é totalmente entendida no seu contexto real e ajustada ao mundo moderno” (Conrado – 16 anos – São João dos Patos).

“Autor recente e autor importante: Porque deve ter opiniões e visões do autor. No entanto, estas opiniões e visões não podem sair do contexto e não podem atrapalhar o leitor na hora que este for ler a história” (Carmen – 15 anos – São João dos Patos).

Conrado compreendeu que o autor da narrativa histórica e o participante da situação do passado têm funções distintas, mas importantes nas narrativas históricas. Isto porque a testemunha permite uma compreensão do “contexto real” do passado, enquanto o autor o torna compreensível para os leitores do presente. Já Carmen valorizou autores recentes e importantes porque suas interpretações dão sentido para a narrativa. No entanto, essas perspectivas devem ser controladas pela coerência com o contexto do passado e para que não perca a comunicabilidade com o leitor. Esses estudantes consideraram o âmbito explicativo das narrativas e entenderam que a imaginação e um contexto plausível são elementos fundamentais para uma narrativa histórica.

5.1.21.6 Compromisso com a verdade histórica

Dois jovens sul-mato-grossenses defenderam um compromisso com a verdade quando se referiam a uma história confiável.

“Testemunha da época e pessoa que participou: Porque com as pessoas que estavam presentes ou participaram não iria haver mentira” (Peri – 16 anos – Três Lagoas).

O jovem Peri defendeu que uma testemunha e um participante dos eventos do passado são mais confiáveis porque não teriam motivos para mentir sobre o que foi o caso no passado. O fato de esses sujeitos estarem presentes

participarem da ação realizada em outra época lhes conferiria autoridade para narrar de maneira plausível sobre o passado. O realismo defendido por esse jovem se aproxima muito de uma disposição afirmativa da tradição porque o fato de as pessoas terem vivido no passado confere força de veracidade às palavras fundadoras de uma identidade.

5.1.21.7 O passado como memória histórica

Um jovem apresenta uma relação com a memória histórica para justificar suas escolhas.

“Pessoa que participou: Se se optar pelas narrativas de quem vivenciou a história seria mais importante, pois fatos históricos como esse merecem ser lembrados” (Titus – 17 anos – Três Lagoas).

A importância dada por Titus às narrativas de uma pessoa que participou do que foi o caso no passado está relacionada ao merecimento da rememoração de seus atos e palavras. Esse jovem mobilizou a memória sobre o passado como uma operação mental que articula a cultura histórica contemporânea de uma comunidade.

Entendo que é importante desenvolver algumas conclusões sobre as investigações realizadas na segunda parte do instrumento de pesquisa.

Com relação aos personagens do passado considerados pelos jovens como indivíduos reais e que realmente existiram houve um predomínio na citação de sujeitos individuais sobre os coletivos. Os nomes próprios mais indicados foram D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina. O mensageiro também foi citado como relevante. Quanto aos sujeitos coletivos os soldados foram os mais indicados. Uma constatação interessante é que alguns jovens de São João dos Patos citaram os índios como personagens relevantes da Independência, em que pese o fato de que não havia imagem alguma desses sujeitos nas histórias em quadrinhos confrontadas. Essas indicações podem ter relação com um reconhecimento identitário dos jovens dessa região com os indígenas. Também houve uma elevada escolha pelas versões em quadrinhos,

o que indica que os jovens estudantes das quatro escolas brasileiras estavam apontando qual seria a melhor versão para eles.

Na justificativa às citações dos personagens realmente existentes, os alunos mobilizaram as três operações mentais da consciência histórica. Uma atitude de afirmação da tradição predominou entre nos jovens que focaram na operação da experiência histórica. Com relação à aprendizagem histórica, os livros didáticos foram indicados como as principais fontes de conhecimento dos personagens do passado. Na operação da interpretação histórica predominou como escolha o significado que esses personagens tinham no contexto das duas histórias em quadrinhos. Sob este aspecto também foi hegemônica uma justificativa pautada na afirmação tradicional da cultura histórica. Somente uma jovem apresentou alguns elementos de teorização sobre a significância histórica dos personagens do passado. A relação com a verdade histórica também foi indicada entre os jovens. No entanto, a operação mental mais mobilizada utilizada entre os jovens foi a orientação histórica, principalmente no que se refere à importância da ação dos sujeitos para a construção da história nacional, formando, assim, uma identidade nacional. A mobilização da memória histórica foi muito relevante como fator de orientação de sentido temporal para os jovens e a constituição de suas identidades históricas. Alguns anacronismos surgiram nas interpretações dos jovens, mas predominou a aceitação das narrativas tradicionais sobre os personagens históricos. No entanto, houve uma jovem, Margrette, de São João dos Patos, que apresentou uma explicação multifatorial baseada na ação dos sujeitos, explicitando inclusive uma relação de intersubjetividade entre o significado desses personagens e o valor da ação coletiva que essa estudante possui.

Quanto às situações do passado reconhecidas pelos jovens predominaram as ligadas a declaração da Independência do Brasil, tais como o “Grito do Ipiranga”, o dia de 7 de setembro, o rio Ipiranga e inclusive uma referência à pintura de Pedro Américo. Também foram muito citadas as personagens ligadas ao personagem histórico D. Pedro com a flagrante hegemonia da entrega da carta pelo mensageiro a este personagem histórico.

Para justificar essas respostas foram mobilizadas as operações mentais da narrativa histórica. No que diz respeito à experiência histórica, a operação mais mobilizada nesta questão foram as situações do passado nacional, uma

afirmação da história tradicional e a indicação de que os livros didáticos são as fontes do contato entre os jovens e essas situações do passado. Os jovens apontaram a existência de modos complexos de explicação causal sobre o passado narrado nas histórias em quadrinhos. A relação com a verdade histórica foi a mais relevante em relação à operação da interpretação histórica, inclusive afirmações contrafactuais foram explicitadas nessas justificativas. Quanto à operação mental da orientação histórica, a memória histórica como formadora da identidade nacional foi a estratégia mais mobilizada para a demarcação do tipo de intersubjetividade que os jovens têm com as experiências passadas e que são permeadas pela instrumentalização política das dimensões cognitivas e estéticas na cultura escolar. As estratégias estéticas foram mobilizadas com alguma relevância pelos estudantes como modo de orientação de sentido no tempo. Um jovem, Conrado, de São João dos Patos, apresentou um sentido de orientação no tempo em que as experiências do passado se expressam em sua diferença com as experiências do presente. Ele usou como exemplo o uso de cavalos no século XIX como uma diferenciação em relação ao presente ligado à utilização de veículos motorizados.

As três operações da consciência histórica também foram utilizadas por mim como critério para avaliar as justificativas dos jovens em relação a questões se havia alguma diferença entre as versões. A maioria absoluta dos estudantes afirmou haver diferença. No que se refere à experiência histórica predominaram as ideias de uma afirmação da historiografia nacional e uma valorização das situações do passado nacional. A operação mental mais mobilizada foi a interpretação histórica, na medida em que o método da comparação foi a estratégia mais utilizada pelos alunos para justificar suas respostas. A valorização da diferença temporal, das intenções dos sujeitos do passado e a avaliação moral sobre as experiências ligadas à Independência do Brasil foram alguns dos critérios utilizados pelos alunos.

A comparação estética foi muito utilizada pelos jovens, principalmente às estratégias ligadas a uma estética realista, onde os aspectos criativos dos quadrinhos estão articulados aos cognitivos e relacionada à síntese histórica, que é um elemento estrutural das histórias em quadrinhos. Diferenças entre os personagens e a linguagem também foram aventadas. A empatia foi mobilizada

por uma jovem paranaense, Latifa, que defendeu os elementos ficcionais e valorativos da versão B. Quanto à operação da orientação histórica houve um claro predomínio das relações estáticas como elementos de identificação ou recusa das versões por parte dos jovens. Foram citados elementos como os balões de diálogo, os cenários e o estilo humorístico como justificativas para seus posicionamentos. A comunicação foi uma das estratégias mais valorizadas pelos jovens.

Para os jovens a versão A foi a escolhida pela maioria dos estudantes como a melhor história em quadrinhos. Para analisar as justificativas empreguei os critérios de plausibilidade das narrativas históricas propostas por Jörn Rüsen (2001). Ideias como a disposição que afirma a tradição e o passado como dado foram predominantes no que se refere à pertinência empírica das histórias em quadrinhos confrontadas. A preferência pela versão A esteve intimamente ligada ao predomínio de uma consciência histórica tradicional entre os jovens, em que pese a complexidade de suas argumentações. A pertinência normativa foi explicitada pelos elementos interpretativos relacionados à comparação a partir da verdade, da explicação, da estética e da empatia. Alguns jovens se mostraram céticos em relação à possibilidade de acessar ao passado por meio dos quadrinhos. A pertinência narrativa foi estruturada pelos jovens por meio de comparações a partir da narratividade histórica dos quadrinhos. A capacidade comunicativa foi muito relevante como um critério intersubjetivo para os estudantes avaliarem os quadrinhos. A perspectividade foi encarada pelos jovens de uma maneira relativista, no que concerne a escolha de qual seria a melhor versão. Alguns estudantes mobilizaram a memória histórica como elemento capaz de dar sentido de orientação no tempo. Contudo, a memória acionada estava relacionada a uma intersubjetividade ligada à identidade nacional, ainda não voltada para a humanidade inteira.

Os jovens que consideraram a versão B como a melhor tenderam a valorizar seu poder de síntese e seus elementos estéticos. No entanto a maior parte dos jovens a considerou como a narrativa gráfica menos confiável. No entanto, os argumentos diferiram em relação à pertinência empírica das histórias em quadrinhos considerada como a menos confiável, pois as categorias mobilizadas para justificar a escolha foram o passado como dado e

que a versão B era incompatível com a tradição. A crítica à versão B tendeu a ser baseada em uma concepção dogmática sobre a verdade do passado. Com relação à pertinência normativa, alguns estudantes se mostraram céticos em relação às duas versões, mas muitos dos jovens superaram uma versão cética e mobilizaram a comparação a partir da verdade histórica, da explicação histórica e da estética. A versão única da verdade foi a concepção de determinou na crítica à versão B, pois essa dava margem a interpretações alternativas, o que para muitos jovens era inadmissível.

A pertinência narrativa se caracterizou pela comparação a partir da narratividade e da relação com a comunicação. A versão A foi considerada a versão menos confiável para aqueles jovens que presavam por uma concepção pautada na perspectividade da História. Em coerência com o apoio que a maioria dos jovens dava a esta versão ao estar ancorada numa noção de verdade única e completa, os jovens que defenderam a versão B tendiam a simpatizar com uma visão multiperspectivada da História. Alguns deles também expressavam a desvalorização em relação à versão A, a partir de posicionamentos morais.

Em relação à pergunta sobre qual seria a melhor história sobre a Independência do Brasil, a ideia que seria uma narrativa provavelmente verdadeira predominou entre as noções de uma história definitiva ou parcialmente verdadeira. Alguns jovens defenderam que é importante mais de uma versão para sustentar a plausibilidade de uma narrativa. Uma jovem, Latifa, de Curitiba, considerou melhor não haver verdadeira expressando sua decepção com o modo como o conhecimento histórico é instrumentalizado na cultura escolar. Por esse motivo, a jovem optou pela ficção em detrimento da plausibilidade das narrativas. Essa foi uma das posições ligadas à pertinência empírica das histórias em quadrinhos fundamentadas na mobilização de evidências e de experiências do passado.

A pertinência normativa, o critério de plausibilidade predominante foi a verdade histórica, que ficou em pé de igualdade com as concepções céticas sobre o passado e as ideias ligadas a uma verdade única fundamentada no consenso da tradição, que é pautada numa intersubjetividade implícita. A ideia de verdade total e completa também apareceu. A relação com o método histórico foi valorizada por alguns alunos ao defenderem que uma narrativa

histórica deve ser provavelmente verdadeira; muitos deles entenderam a ideia de provável como comprovação por meio de evidências, e não enquanto possibilidade de verdade.

A pertinência narrativa foi mobilizada pela relação com a aprendizagem histórica e com a dimensão estética sobre o passado. Com relação à perspectiva histórica, os jovens Mariam, de Curitiba, e Tom, de Três Lagoas, defenderam que uma boa narrativa deve ter várias versões para ser verdadeira e apontaram que a diferença de interpretação está no processo de construção do conhecimento. Portanto, apresentaram uma consciência histórica ontogenética ao reconhecerem a transformação como inerente ao conhecimento histórico.

Por fim, na questão sobre o que deve conter a história mais confiável sobre a Independência do Brasil, as opções mais escolhidas foram as testemunhas de época e as pessoas que participaram da situação do passado. Isso denota o valor dado pelos estudantes das quatro escolas brasileiras à plausibilidade das fontes primárias. Um olhar voltado para a importância das interpretações históricas a partir de autores recentes e importantes, embora minoritário, foi muito valorizada entre os alunos de todas as escolas investigadas.

Em coerência com esses resultados, ao considerar a pertinência empírica, as categorias história vivida para narrar melhor, a relação com as evidências, a relação concreta com o passado e relação com as fontes foram mobilizadas para apoiar as escolhas relativas às testemunhas de época e às pessoas que participaram das situações do passado. Com relação à pertinência normativa, as interpretações relacionadas à verdade histórica, definitiva ou total, levaram a uma concepção predominantemente unitária e dogmática da verdade, que foram matizadas pela mobilização de ideias referentes ao método histórico e à empatia histórica, na qual os estudantes valorizaram estratégias ligadas ao confronto entre interpretação e fonte, a variedade de perspectivas, a valorização dos contextos, o processo de validação do conhecimento e o significado do passado para a orientação de sentido para a vida prática contemporânea.

Com relação aos critérios de plausibilidade narrativa predominou a relação com a perspectiva histórica e com a narratividade. No que diz

respeito à primeira, os autores recentes e importantes foram privilegiados tanto por aqueles estudantes que apresentavam uma visão relativista da História quanto por aqueles que defenderam uma neutralidade perspectivada realista. Um jovem, Santiago, de São João dos Patos, apresentou como a melhor narrativa a que expressa uma interpretação provisória sobre o que foi o caso no passado. Quanto, a narratividade, Walter, de Três Lagoas, defendeu que qualquer pessoa pode narrar histórias confiáveis, apontando com isso uma crítica às noções de autoridade das testemunhas e participantes e dos autores recentes e importantes. Com isso, ele compreendeu que a narrativa histórica, mesmo que seja na forma dos quadrinhos, é uma operação mental mobilizada igualmente por toda a humanidade fazendo dela, então a operação mental intersubjetiva por excelência.

Em síntese, assim é possível a construção da relação entre a verdade e a intersubjetividade mobilizada pelos jovens estudantes de ensino médio a partir das histórias em quadrinhos. Conforme esta investigação, entendo que esta relação estrutura-se pelas três operações mentais da narrativa histórica: a experiência histórica, a interpretação histórica e a orientação histórica.

No que diz respeito à experiência histórica que tem como critério de plausibilidade a pertinência empírica, as estratégias mobilizadas pelos jovens podem ser sintetizadas pelas categorias: o passado como autoridade da tradição, situações do passado nacional, o passado como dado, versão incompatível com a tradição, história vivida para narrar melhor, relação concreta com o passado e relação com as fontes históricas, dentre elas os livros didáticos. Todas elas podem ser relacionadas ao conceito de segunda ordem de evidência histórica e a categorias de sujeitos históricos. Essas categorias tenderam a mobilizar uma disposição afirmativa das narrativas tradicionais advindas principalmente da cultura escolar.

Em relação à interpretação histórica, a qual tem como critério de plausibilidade os valores e significados vinculados a uma pertinência normativa, as estratégias comparativas são dominantes e podem ser resumidas pelas categorias: o significado do outro nas HQs, a relação com a verdade histórica (única, definitiva, total, incompleta ou genérica), a comparação a partir da explicação histórica, a relação com o método histórico, relação com a empatia

histórica e comparação estética sobre o passado (estética realista e síntese histórica). Essas categorias expressaram tanto disposições tradicionais e exemplares como críticas e ontogenéticas; as últimas ligadas à valorização da multiperspectividade e da mudança históricas. A negação dessas estratégias científicas foi expressa sob as categorias da relação cética com o passado e da relação relativista. Algumas delas se vincularam a uma significação crítica em relação às narrativas tradicionais.

Enfim, a operação mental da orientação histórica que tem como critério de plausibilidade a pertinência narrativa, sintetizada pelas seguintes categorias: a relação com a aprendizagem histórica, relação com a narratividade, a relação com a perspectiva, a relação moral com o passado, o outro como sujeito da identidade nacional, o passado como memória histórica (a memória histórica como identidade nacional), o compromisso com a verdade, a relação estética com o passado, a relação com a comunicação, o passado como mudança, o passado como relação com o presente, a relação com o contexto histórico e o passado como intenção dos sujeitos. Predominou, entre essas categorias, uma intersubjetividade ligada à relação dos jovens com a identidade nacional. No entanto, alguns estudantes apresentaram uma concepção humanista e igualitária como um critério para uma plausibilidade narrativa universal.

É possível que seja perguntado por que a verdade histórica foi uma categoria visível na classificação das operações mentais e a intersubjetividade não. O primeiro motivo é que os jovens explicitaram o conceito de verdade, em suas várias perspectivas, o que tornou inevitável a organização na redução de dados como um dos princípios mobilizadores da consciência histórica. No entanto, a verdade histórica está presente em todas as operações mentais articuladas pelos jovens, na medida em que lhes foi perguntado sobre a plausibilidade das narrativas históricas gráficas confrontadas. Quanto à intersubjetividade, a partir da ideia de Rüsen (2010b), pode ser implícita ou explícita. Na maioria das vezes surgiu implicitamente entre as categorias vinculadas a todas as operações mentais da consciência histórica, e foi explicitada por raros jovens por meio de posicionamentos incomuns em relação à maioria.

Sob esse ponto de vista a intersubjetividade mobilizou implicitamente a atitude afirmativa em relação às narrativas tradicionais vinculadas à formação

da identidade nacional. Aparece, então, uma subjetivação que internaliza positivamente a tradição e as normas generalizantes normalmente internalizadas a partir da cultura escolar. Nesse caso, mesmo a dimensão estética da cultura histórica dos quadrinhos articulou vinculações com ícones da tradição tais como o quadro de Pedro Américo e o filme **Independência ou Morte**, claramente estilizados pela versão A. Surgiram também relações de intersubjetividade ligadas a disposições críticas e céticas, no que se refere às narrativas tradicionais, seja negando a validade das duas versões em quadrinhos, expressando, assim, uma subjetivação relativista ou cética, ou escolhendo a versão B devido ao poder de estetização da verdade em uma narrativa. A interpretação de que o pintor representado na versão B foi um mobilizador da viagem no tempo D. Pedro é um exemplo desse tipo. Por último, apareceu uma intersubjetividade vinculada à atitude transformativa em relação aos dados da tradição. Subjetivações ligadas aos valores da multiperspectividade, da mudança histórica e, principalmente, do reconhecimento do outro como um sujeito que vive em uma comunidade humana e com potencialidades futuras de igualdade foram raras, mas surgiram de maneira implícita.

É importante verificar como essas categorias foram articuladas por processos de subjetivação específicos que considerem a totalidade das ideias expressas por cada jovem. Optei por sintetizar esse processo por meio da análise das narrativas históricas gráficas produzidas pelos jovens estudantes do ensino médio das quatro escolas públicas brasileiras investigadas.

CAPÍTULO 6 AS NARRATIVAS GRÁFICAS DE JOVENS ESTUDANTES COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nos quarto e quinto capítulos desenvolvi a análise relativa à mobilização de categorias relacionadas à cultura jovem, por meio de um artefato da cultura histórica como as histórias em quadrinhos, no interior da cultura escolar, e a organização das respostas dos jovens estudantes, considerando as operações da consciência histórica e seus respectivos critérios de plausibilidade. Esses dois caminhos unidos abriram um conjunto de possibilidades para analisar os processos mentais desses sujeitos. Com base nessas informações, compreendo que a investigação sobre a verdade histórica e a intersubjetividade manifestou a necessidade de analisar como os jovens expressam sua consciência histórica a partir de narrativas gráficas.

Investiguei, assim, a terceira parte do estudo final, denominada “O desenho de uma história em quadrinhos sobre a Independência do Brasil”, a qual tem uma questão pedindo a produção de uma história em quadrinhos sobre a Independência do Brasil com base nos artefatos culturais apresentados.

Organizei este capítulo a partir da análise das narrativas históricas gráficas produzidas pelos jovens, os quais puderam se apropriar da dimensão estética das histórias em quadrinhos que podem revelar, seja um conjunto de imagens canônicas (SALIBA, 1999), seja uma criação ativa por meio dessas imagens (LUKÁCS, 2003, 2010). Para entender esse processo criativo e sua relação com a intersubjetividade e verdade, as teorias ligadas à dimensão estética da cultura histórica são de grande valia.

A questão de investigação que guiou a investigação neste momento diz respeito a como as histórias em quadrinhos possibilitam ou não que os jovens estudantes de ensino médio, orientados pelas ideias de verdade histórica e de intersubjetividade, desenvolvam as operações mentais relacionadas às narrativas históricas gráficas.

O meu objetivo foi compreender se os conceitos de intersubjetividade e verdade, ligados à identidade, interferem na orientação de sentido no tempo, dos jovens, quando eles produzem as suas próprias narrativas históricas gráficas. Como se verá neste capítulo, os resultados foram surpreendentes.

6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS DOS JOVENS

Nesse momento abordei as narrativas históricas gráficas que os sujeitos desta investigação produziram²¹⁵.

Esta discussão tem o objetivo de oferecer aproximações teóricas sobre como é possível abordar, dentro da Educação Histórica, as histórias em quadrinhos construídas pelos estudantes.

Entendo que as discussões sobre narrativa histórica podem fornecer algumas formas de compreender os tipos de disposição da consciência histórica: afirmação, regularidade, negação e transformação, as quais são expressas, respectivamente, pelas narrativas tradicionais, exemplares, críticas e genéticas. Além disso, é pela narrativa histórica presente tanto nas histórias em quadrinhos, quanto como fator estruturador das ideias históricas dos jovens estudantes, que pude investigar, juntamente com as categorias sobre intersubjetividade e verdade, os conceitos históricos substantivos e os de segunda ordem expressos por aqueles sujeitos.

Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilitou que os jovens desenvolvessem a capacidade de reconstruir suas ideias na forma de uma narrativa (FRONZA, 2007).

Entendo que as considerações teóricas advindas do investigador James V. Wertsch (2006, WERTSCH e ROZIN, 2004) podem ser úteis na compreensão das narrativas históricas desenhadas pelos jovens. Utilizando o conceito de “dialogicidade oculta” criado por Mikhail Bakhtin (1997), James Wertsch e Mark Rozin entendem que as narrativas produzidas entre 1992 e 1993 por cidadãos russos da antiga URSS, sobre como representam o passado (especificamente a revolução de 1917), são “objetos de resistência” ou “contratextos” em relação às narrativas históricas oficiais daquela nação.

A partir disso, Wertsch e Rozin (2004, p. 148) afirmam que as narrativas históricas destes cidadãos se tornaram um conjunto de contratextos, em que as

²¹⁵ Para esta parte, reelaborei a segunda parte de um artigo produzido para o VII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”: Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica apresentado em novembro de 2009 (FRONZA, 2009).

“palavras presentes e visíveis” desses sujeitos entravam em uma polêmica dialógica velada com os textos dos interlocutores invisíveis — as narrativas históricas oficiais do estado soviético.

No entanto, qual é a origem destas contranarrativas? Para Wertsch (2006), esta pergunta pode ser respondida a partir do conceito de “estruturas narrativas esquemáticas”. A conceitualização de James Wertsch (2006, p. 55-56) sobre as estruturas narrativas esquemáticas foi construída fundamentada nas ideias do folclorista russo Vladimir Propp. Ao analisar os contos populares russos, Propp descobre as funções narrativas generalizadas a partir de “recorrências constantes” ou “funções dramáticas dos personagens”, tais como vilões e vítimas em uma narrativa popular. Para Wertsch, a função narrativa estrutura as experiências dos acontecimentos históricos e das ações específicas dos sujeitos narrados historicamente.

Especificamente, estou preocupado com a ideia de que uma forma narrativa generalizada fundamenta uma série de narrativas específicas de uma tradição cultural. Este ponto de vista muda o foco da análise de uma lista de narrativas específicas para a análise de uma base padrão que pode ser descoberta em qualquer uma das várias formas (WERTSCH, 2006, p. 56).

O importante deste conceito é que a origem das estruturas narrativas esquemáticas são as contranarrativas, advindas das experiências históricas e tradições populares de uma comunidade: canções e lendas populares, contos de fadas, os fragmentos do cotidiano, etc. Estas contranarrativas populares se contrapõem histórica e estruturalmente às narrativas específicas históricas oficiais, as quais podem ser expressas pelas versões em quadrinhos confrontadas nesta investigação — em que pese o fato de que a versão B apresentar elementos contranarrativos, ligados às estruturas narrativas esquemáticas. Nesta mesma direção, o historiador alemão Jörn Rüsen (2001) compreende as protonarrativas como uma estrutura narrativa em que “o cotidiano está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de ‘narrativas abreviadas’”. As protonarrativas são unidades básicas de sentido que estão articuladas a uma tradição, em que as experiências do passado, as expectativas de futuro e suas intencionalidades e as orientações do sentido de agir no tempo ainda são distinguidas umas das outras e não têm a capacidade de se criticarem. Para

ele, a compreensão desses fragmentos narrativos é possível, a partir da consciência da estrutura de uma narrativa histórica: “alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado” (RÜSEN, 2001, p. 159). As narrativas históricas são, portanto, operações mentais da consciência histórica. Para mim, isto se tornou evidente nas análises das histórias em quadrinhos produzidas a partir deste estudo final pelos jovens estudantes.

Em minhas investigações também encontrei, como já foi analisado no capítulo 4, discussões teóricas sobre a relação entre as histórias em quadrinhos e a Filosofia da História tais como a do filósofo David Carrier (2000), os quais compreendem estes artefatos culturais como narrativas históricas e que dialogam tanto com os teóricos dos quadrinhos abordados na minha dissertação (EISNER, 1999, 2006; MCCLOUD, 2004, 2006; FRONZA, 2007) e com a filosofia da História — Carrier sustenta que os quadrinhos são narrativas historicamente estruturadas, conforme defendia o filósofo da História Artur C. Danto (2007), de quem é um discípulo²¹⁶.

A partir disso, entendo as imagens como sendo um dos elementos estruturais das narrativas históricas gráficas. Para que seja compreendido como os jovens construíram as narrativas de suas histórias em quadrinhos, é importante considerar como a imagem da forma humana é um importante elemento de formação das ideias históricas dos jovens.

No que diz respeito à teoria das histórias em quadrinhos Will Eisner considera a forma como uma imagem universal por excelência, pois é nela que o diálogo e o conflito de ideias se fazem mais presentes.

O corpo humano, a estilização de sua forma, a codificação de seus gestos de origem emocional e das suas posturas expressivas são acumulados e armazenados na memória, formando um vocabulário não-verbal de gestos. (...) As posturas dos seres humanos (...) fazem parte do inventário do que o artista reteve a partir da observação. (...) Quando uma imagem é habilidosamente retratada, ao ser apresentada ela consegue deflagrar [no leitor] uma lembrança que evoca o reconhecimento e os efeitos colaterais sobre a emoção. Trata-se, obviamente, da memória comum da experiência (EISNER, 1999, p. 100).

²¹⁶ De acordo com Rüsen (2001, p. 153-154), Arthur Danto foi um dos primeiros filósofos a defender a ideia de que a natureza racional e argumentativa da História é estruturalmente narrativa.

A forma humana representada nas histórias em quadrinhos faz parte de um repertório ligado à constituição histórica de uma cultura comum entre o narrador e o leitor. O narrador conta com a aceitação do seu público “no momento em que um gesto comum é desenhado para ser reconhecido”. O gesto e a postura dos personagens são o suporte do diálogo entre os personagens que constroem as ideias interativas entre o narrador e o interlocutor (EISNER, 1999, p. 103). Pode-se afirmar que essa experiência ou cultura comum também produz e é produzida por uma tradição seletiva da qual as histórias em quadrinhos, como artefatos culturais, também fazem parte, conforme já apontava Raymond Williams (2003).

Seguindo esta mesma concepção, McCloud (2005, p. 26-29) entende que a empatia permitida pelas histórias em quadrinhos está estruturada a partir dos ícones se expressam em três categorias de ideias: 1) os símbolos que são imagens representativas de conceitos e ideias, tais como os sinais de trânsito ou as representações de uma ideologia (símbolo do anarquismo); 2) os ícones de linguagem, de ciências e de comunicações, que pertencem ao mundo prático, tais como o alfabeto, os algarismos numéricos, o pentagrama musical e as notações científicas; e 3) as figuras, as quais são “imagens criadas” para ficarem parecidas com o objeto ou personagem representados. Entretanto, “algumas figuras são mais icônicas do que outras” de acordo com o seu grau de semelhança com o objeto real. Estas figuras vão de uma representação icônica mais realista, como a fotografia e as gravuras de retrato, até uma representação mais abstrata como o cartum e, segundo McCloud, a palavra escrita, é tão abstrata que não guarda semelhança icônica alguma com o objeto real.

Contudo, este quadrinista se pergunta: por que um rosto representado por um cartum parece tão real e aceitável para os leitores, quanto à representação realista de um retrato fotográfico? Por que os sujeitos se envolvem tanto com um cartum? E, por que a cultura de massa “está tão envolvida na realidade simplificada do cartum”, das histórias em quadrinhos, desenhos animados até a embalagem dos cereais que as pessoas consomem? (2005, p. 30). É sobre esse aspecto que McCloud vai além da concepção de forma humana de Eisner.

Para McCloud,

quando **abstrairmos** uma imagem através do cartum, não estamos só **eliminando** os detalhes, mas nos **concentrando** em detalhes específicos. Ao reduzir uma imagem ao seu “**significado**” essencial, um artista pode **ampliar** esse significado de uma forma **impossível** para a arte realista. (...) A capacidade que o cartum tem de **concentrar** nossa atenção numa ideia é parte importante de seu poder especial, tanto nos quadrinhos como nos desenhos em geral. Outra coisa é a **universalidade** de imagem do cartum. Quanto mais cartunizado é um rosto, mais pessoas ele pode **descrever** (...) (2005, p. 30-31) ²¹⁷.

Como o ser humano pode realizar a impossibilidade de transformar o desenho de um círculo, dois pontos e uma linha em um rosto? Para responder, McCloud afirma que os homens são uma espécie centrada em si mesma, pois se veem em tudo, atribuem identidade e emoção onde nada existe e transforma o mundo a sua imagem.

Quando duas pessoas se relacionam, ao se olharem veem os “detalhes vívidos” e específicos de seus companheiros. Entretanto, cada pessoa “contém uma consciência constante de seu próprio rosto, mas essa imagem mental não é tão nítida, é só um arranjo do tipo **esboço**... um senso de forma... de **colocação geral**”. Alguma coisa tão básica e simples “como um **cartum**” ²¹⁸. Quando uma pessoa vê uma fotografia ou um “desenho realista” ela vê o rosto de outro ser humano. Contudo, quando vê um cartum essa pessoa vê a si mesma. Para o quadrinista estadunidense esse é o principal motivo do fascínio humano por desenhos animados, charges e histórias em quadrinhos, embora a simplicidade e elementos infantis também influenciam. O leitor preenche o cartum com um conceito, uma ideia de si, uma identidade (MCCLOUD, 2005, p. 31-37).

Ao substituir a “**aparência** do mundo físico pela **ideia** da forma”, o cartum passa a fazer parte “do mundo dos **conceitos**”.²¹⁹ Por meio do realismo, o desenhista representa o mundo externo e, por meio do cartum, o mundo interno. Por um lado, os quadrinistas sabem que um índice infalível da empatia de um público é o “grau que este se **identifica** com os **personagens** da história”²²⁰. E, como o leitor se identifica facilmente com o cartum, este se

²¹⁷ Negrito do autor.

²¹⁸ Negrito do autor.

²¹⁹ Negrito do autor.

²²⁰ Negrito do autor.

incorporou com facilidade “na **cultura popular do mundo**”²²¹. Por outro lado, como os leitores não se identificam com paisagens, os cenários tendem a ser representados de modo realista. Em algumas histórias em quadrinhos esta separação é bem demarcada. A combinação entre o realismo do cenário e a abstração do cartum “permite que os leitores se disfarcem num personagem e entrem num mundo sensorialmente estimulante”. “Um conjunto de linhas pra [sic.] **ver**, outro conjunto pra [sic.] **ser**”²²² (MCCLOUD, 2005, p. 41-43). Para o autor, esse é o segredo dos mangás japoneses, das histórias em quadrinhos europeias **Tintin** e **Asterix**, das estadunidenses como as da **Disney** e dos gibis brasileiros da **Turma da Mônica**. O educador Georges Snyders (1988, p. 31-33) entende as histórias em quadrinhos como um “fio condutor” para a cultura primeira dos jovens, pois esses artefatos tornam a complexidade do mundo assimilável, devido a uma narrativa e a um conteúdo simples que geram alegria para esses sujeitos. A simplicidade do cartum faz parte desse aspecto da cultura juvenil e da cultura primeira.

Para Eisner e McCloud, existe um elemento mais abstrato que o cartum e a representação da forma humana: a palavra (MCCLOUD, 2005, p. 47). As histórias em quadrinhos não são um subproduto da literatura e nem das artes plásticas; são uma arte específica com sua própria linguagem. Nesses artefatos da cultura histórica não existe a separação entre palavra e imagem, mas sim uma circularidade entre elas.

Compreendo que esses conceitos próprios à natureza das histórias em quadrinhos não são e nem podem ser entendidas como imagens neutras e imutáveis, porque a forma humana estetizada pelo cartum e as expressões de suas ideias dos personagens estetizadas pelos gestos, posturas e palavras tornadas imagens numa narrativa histórica gráfica de caráter didático, tais como as aqui abordadas, são mobilizadas por critérios de plausibilidade histórica. E aqui aparece um problema: nem todas as imagens têm um caráter libertador, pois como defendia Mikhail Bakhtin (2000) e Jörn Rüsen (2007) a primeira forma de apreensão das imagens se dá no contexto de formas tradicionais de narrar. Por que isso acontece com as imagens produzidas pelos jovens?

²²¹ Negrito do autor.

²²² Negrito do autor.

O historiador Elias Tomé Saliba (1999) fornece algumas respostas a esta questão. Suas ideias sobre as imagens canônicas se aproximam muito das ideias dos teóricos dos quadrinhos, em que pese o fato de que esse historiador apresentar uma explicação que articula as dimensões política, estéticas e cognitivas da cultura histórica. Segundo Saliba (1999, p. 437), imagens canônicas são ícones coercivos, pois são “imagens-padrão ligadas a conceitos chaves de nossa vida social e intelectual”. São, além disso, pontos de referência de caráter inconsciente, baseados em significados subliminares relacionados às estruturas de poder, e que permitem uma identificação coletiva. Saliba fornece, como exemplo, os manuais didáticos de História repletos de imagens canônicas, tais como o quadro de Pedro Américo sobre a Independência do Brasil, fundamentando os momentos sínteses das histórias em quadrinhos abordadas nesse trabalho de tese.

O poder desses ícones canônicos está na disposição típica de narrativas tradicionais e exemplares: os sujeitos, professores e estudantes, acostumaram-se com elas, ao ponto de não conseguirem imaginar outra possibilidade de representar, significar ou valorar determinado caso no passado, pois não existe a possibilidade de estranhamento próprio às imagens alternativas. Quando estudantes e professores entram em contato com imagens alternativas, que desestruturam esses estereótipos ocorre a rejeição em nome de uma verdade dogmática, reproduzida ao infinito pelas imagens canônicas. Essa atitude leva a outra, mais problemática, que diz respeito à diminuição da capacidade de comparar, e, portanto, de pensar de um modo plural; fechando, assim, o caminho para a intersubjetividade (SALIBA, 1999, p. 438).

Mas como as imagens canônicas possibilitam esse processo de subjetivação alienada?

Isso acontece por dois motivos: o primeiro diz respeito ao processo apontado por McCloud (2005), da existência de uma superabundância de imagens que “intoxica” os jovens. No capítulo 3 foram analisados os dados sobre as atividades de lazer e verifiquei o predomínio da televisão e da internet nas preferências dos jovens investigados, com a música matizando um pouco esses resultados. Em princípio, isso não é um problema, pois as imagens são uma das formas de se desenvolver a consciência histórica dos sujeitos; inclusive, o predomínio das imagens na cultura juvenil justifica a escolha dos

quadrinhos como base para minha investigação. O problema, apontado por Saliba (1999, p. 440-441, 449) é a falta de reflexão sobre os ícones. Isto porque as imagens canônicas criam a impressão de realidade, exatamente porque sua disposição do tempo é a dimensão do presente. As imagens esmagam os jovens no seu próprio presente sequestrando a capacidade de pensar historicamente. O poder do uso público da História, nesses ícones, não está exatamente na representação da imagem sobre o presente, mas sim no uso da imagem de uma experiência ou personagem do passado, que, quando canonizada, fica universalizada em todos os lugares onde o caso no passado é abordado: nas aulas de História, nos livros didáticos, nos filmes, minisséries e até nos quadrinhos. O que deveria ser a diferença temporal entre presente, passado e futuro passa a ser uma imersão irrefletida e alienada no cotidiano.

Nesse ponto, as ideias de Saliba e de György Lukács (2010) se aproximam, pois a crítica ao naturalismo do século XIX, proposta por este filósofo húngaro, apontava para algumas considerações relevantes para compreender o modo de funcionamento na vida prática das imagens canônicas em relação à formação da identidade dos jovens²²³. Para Lukács (2010, p. 199, 206) o homem sente um isolamento que o contrapõe a uma sociedade capitalista “cada vez mais inumana”. Na dimensão estética da cultura, essa condição humana no capitalismo é representada na forma de uma “fatalidade fetichista”, onde a diversidade humana é transformada em imagem das raças, das classes sociais transformadas em representações de camadas estáticas ou estamentos, e a ação humana não tem contato com o entendimento a partir do outro. Ocorre, com isso, uma quase completa separação com a realidade objetiva. No campo do pensamento estético canônico, os personagens são regidos por leis universais fatalistas e se contrapõem a um universo abstrato, onde as relações cotidianas entre os indivíduos exercem o papel de representar o mundo real. O indivíduo, sempre imerso em detalhes de sua “realidade cotidiana”, é representado como um exemplo subordinado à fatalidade mistificadora das leis universais.

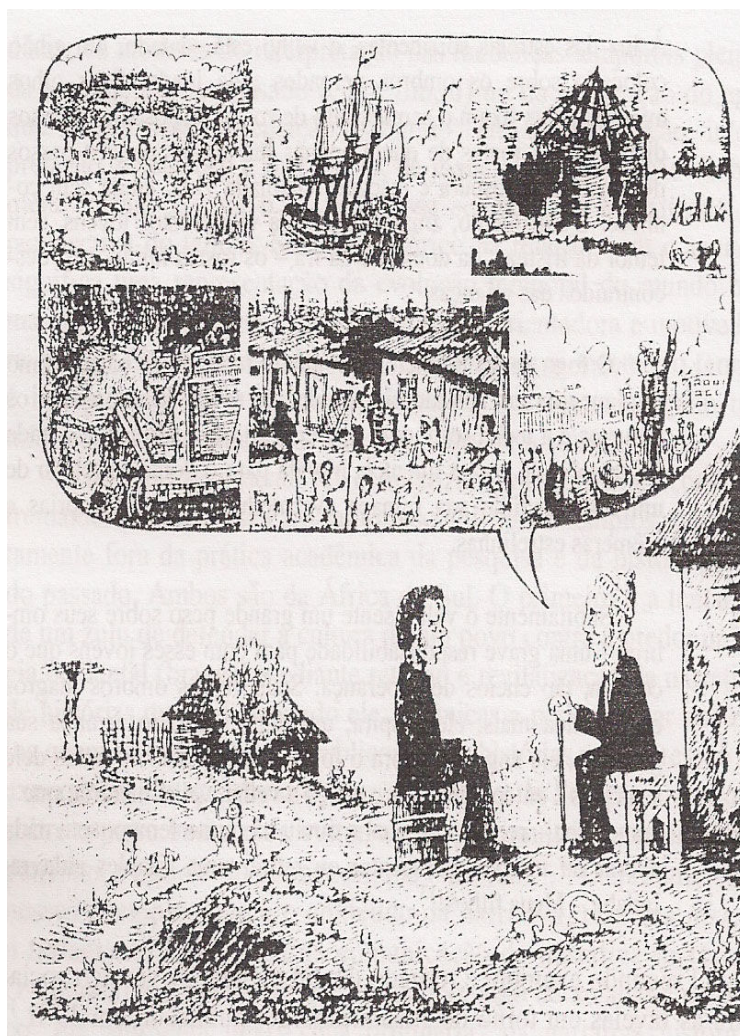
²²³ Não estou preocupado em desenvolver uma análise do naturalismo nesta investigação, mas as críticas feitas por Lukács a esse movimento guardam uma íntima semelhança deste com as formas de pensar alienadas ligadas às imagens canônicas.

No mesmo sentido está a ideia de Saliba (1999, p. 443-444) sobre a hegemonia das imagens da TV, a partir das imagens canônicas, que é sustentada em uma frágil filosofia da História marcada pelas catástrofes causadas pela violência humana e pelos desastres naturais, sempre lidos como fatalidades, permeados por imagens triviais do cotidiano, que não dizem respeito a nada que possa reforçar o sentimento de humanidade enquanto igualdade entre os sujeitos. Lukács (2010, p. 199, 207), seguindo as ideias de Georg Simmel, defendia que, no Iluminismo, a ideia de individualidade estava ligada à ideia de liberdade; mas, nos séculos XIX e XX, o indivíduo passa a significar unicidade e singularidade e qualquer relação intersubjetiva que superasse essa singularidade era vista como mera abstração. Dentro desta concepção estética canônica, qualquer tentativa de humanizar as relações sociais mediante a superação da “mediocridade cotidiana”, era vista como uma falsificação do real. Mas o fato da imagem canônica da sociedade pertencer a uma realidade objetiva, não significa que os sujeitos dessa sociedade se identifiquem com essa objetividade. Isto ocorre porque “a inumanidade da sociedade não é uma segunda natureza que transcenda os homens, mas o aspecto particular no qual se manifestam as novas relações entre os homens, criadas pelo pleno desenvolvimento do capitalismo”.

Para Saliba (SALIBA, 1999, p. 440), assim como para Rüsen (2001), Snyders (1988) Bakhtin (2000) e McCloud (2005), o professor de história, juntamente com seus alunos, podia fazer um ordenamento do tempo que supere o presentismo inerente às imagens canônicas e dominantes na condição juvenil. Saliba compreende o ordenamento no tempo como uma “operação crítica” de comparação, aproximação e distanciamento temporal das imagens e seus significados. Em proximidade com as ideias de Lukács (2010), afirma que criticar as imagens é tentar “quebrar com o efeito de real que elas provocam”. Para isso, é necessário sintetizar a análise das imagens contra a superabundância na mídia e na sociedade. Não é fornecendo uma miríade de imagens desconexas ou ilustrativas que fará os estudantes tornarem sua consciência histórica mais complexa, mas com a investigação detalhada de poucas e significativas imagens por meio da comparação. O uso de imagens alternativas, que causem o sentimento estético do humor, pode ser vital porque possibilitam a consciência do distanciamento entre o passado e o presente,

abrindo espaço, assim, para um primeiro passo de um processo de ordenamento do tempo. Rüsen (2001) e Snyders (1988) já defendiam a importância do estabelecimento de um fio condutor na construção das narrativas, Bakhtin (2000) atentou para os valores que as imagens podem revelar no diálogo com outras imagens pertencentes a outras épocas passadas da grande temporalidade da humanidade; e McCloud (2006) indicou que, ao contrário das imagens representadas em um eterno presente, as histórias em quadrinhos, em sua narrativa, apresentam um mapa temporal onde a experiência do passado, do presente e do futuro estão unidas graficamente.

Rüsen (2001, p. 158) fornece um exemplo de uma narrativa histórica gráfica que expressa muito bem essa relação temporal:



Vusi goes back. A comic book about the history of South Africa. (Prezarian Comix, E.D.A.); de um manual para “trabalhadores comunitários”, 1981, fig. p. 2. RÜSEN, Jörn, **A razão histórica: teoria da história: os fundamentos da pesquisa histórica.** Brasília: UnB, 2001, p. 158.

As imagens não falam por si mesmas, pois são naturezas mortas mobilizadas pelas ideias históricas dos sujeitos. Essa história em quadrinhos narra a história sul-africana, desde sua origem até os movimentos de resistência antiapartheid, e busca construir um ordenamento temporal do conteúdo a partir da estrutura básica da narrativa: alguém conta a outra pessoa como eles se tornaram o que são no presente, com vistas a novas perspectivas de futuro. Creio que é importante ler qualquer história em quadrinhos a partir dos diálogos dos seus personagens, pois ali são expressas as ideias que problematizam as carências da vida prática.

As imagens canônicas dificultam diálogos, a não ser os estereotipados. Já as imagens alternativas se sustentam nesses diálogos, mesmo quando implícitos. Para Bakhtin (1997, p. 87-88) as ideias, na dimensão da vida prática, não estão restritas à consciência individual, mas sim à comunicação dialogada entre as consciências. “A ideia é um acontecimento vivo que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências” demarcando assim seu posicionamento perante o mundo da vida prática. Só é possível se relacionar em relação à posição do outro, como uma resposta ao outro. Dessa forma, as ideias assumem a complexidade contraditória de uma “ideia-força, que nasce, vive e atua no grande diálogo da época e guarda semelhança com as ideias cognatas de outras épocas”. A relação temporal entre as ideias as transformam em imagem: a imagem de uma ideia. Como ela se constituiu na relação dialógica com outras ideias do passado e com as que ainda estão nascendo para se expandir no futuro, a ideia tornada imagem é sempre “interindividual e intersubjetiva”.

É possível encontrar essa especificidade da imagem, em diálogo no confronto com as duas narrativas gráficas aqui abordadas, pois na versão A, o momento síntese estiliza uma imagem canônica sem qualquer diálogo, enquanto na versão B, o diálogo intertemporal é o que mobiliza a crítica à imagem canônica nesse mesmo momento síntese.

Busquei compreender, com isso, se a natureza narrativa das histórias em quadrinhos modifica a natureza do pensamento histórico. Isto porque, tenho como hipótese, que o uso de um artefato da cultura histórica, próprio da cultura juvenil, como as histórias em quadrinhos, pode dinamizar as narrativas históricas que permitem a construção de uma cognição histórica situada nos

jovens das escolas de ensino médio, produzindo, assim, uma aprendizagem histórica significativa.

Com isso, cheguei a seguinte constatação: as histórias em quadrinhos se assemelham com as ideias propostas por James Wertsch (2006) e Rüsen (2001, p. 75) referentes às estruturas narrativas esquemáticas e as narrativas históricas. A partir daí, entendo que as histórias em quadrinhos possibilitam o aparecimento de construtos de narrativas históricas mais sofisticadas, por meio da mobilização, pelos sujeitos, das ideias relativas à verdade histórica e intersubjetividade.

6.2 A INTERSUBJETIVIDADE E A EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS

As narrativas gráficas dos jovens foram analisadas a partir da décima pergunta, advinda do instrumento de investigação:

Imagine que você está numa feira de quadrinhos históricos e os jovens que estão lá pedem que narre a sua versão sobre a Independência do Brasil, na forma de uma história em quadrinhos. Por favor, procure desenhar essa versão.

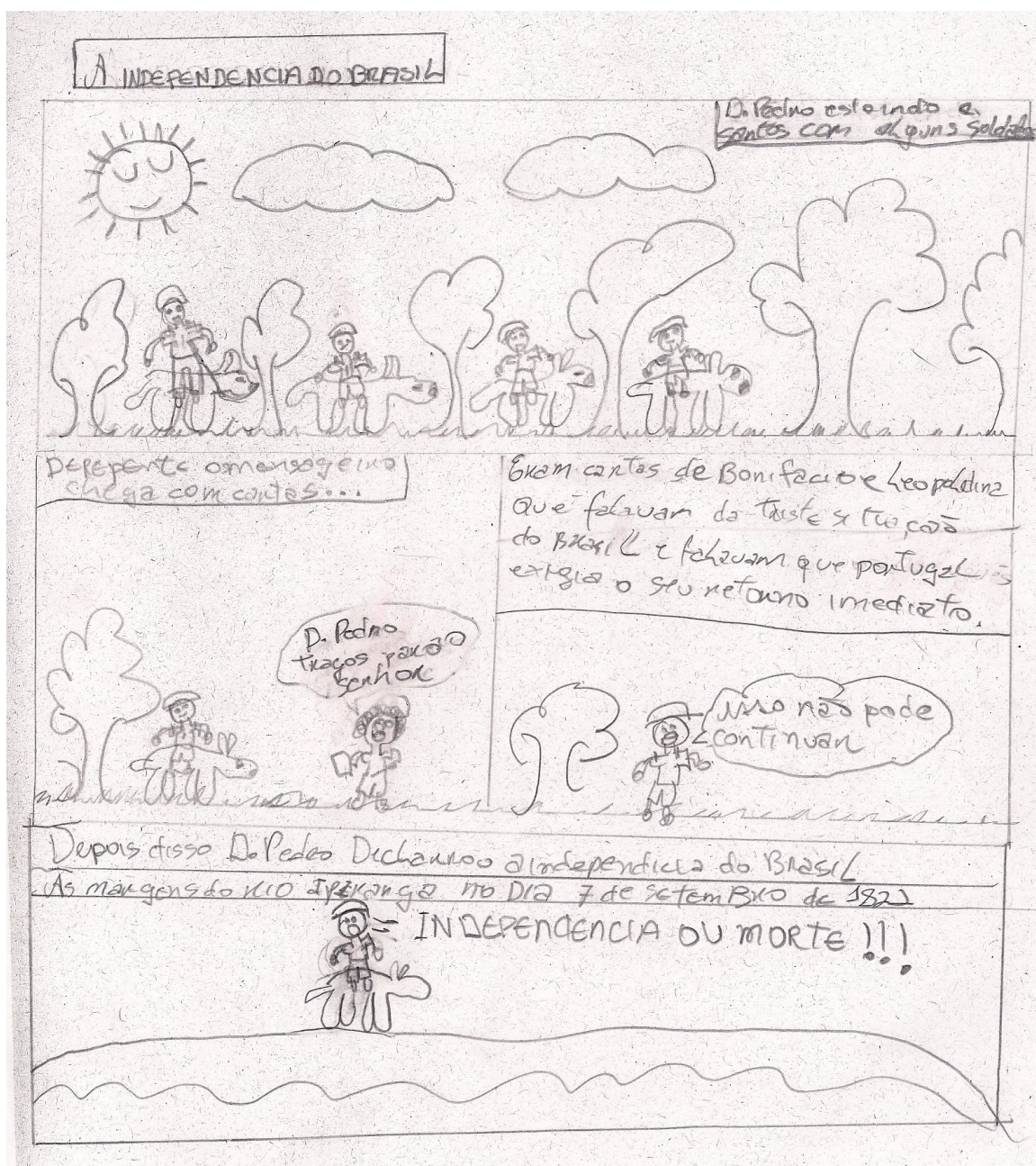
As narrativas gráficas dos jovens foram organizadas pelos tipos de relação entre a intersubjetividade e a consciência histórica que elas expressam. No entanto, é preciso ter claro que nas respostas desenvolvidas às questões do instrumento de investigação, analisadas nos capítulos 3, 4 e 5 esses estudantes não expressaram, necessariamente, o mesmo tipo de consciência histórica que os manifestados em suas narrativas em imagens.

Beatriz é filha de uma dona de casa e de um lavrador, mora em São João dos Patos e sempre estudou na escola pública. Essa jovem compreende que o conhecimento sobre o passado é tão importante que não deve ser entendido somente como uma disciplina escolar e o seu prazer em estudá-la vai além das limitações impostas pela cultura escolar. Ela considera os quadrinhos como facilitadores do aprendizado histórico e que evitam o

aborrecimento causado pelos métodos didáticos predominantes nas aulas de História. A fidelidade aos fatos do passado, para ela, determina a veracidade de uma narrativa em quadrinhos, a qual é mais uma possibilidade de se narrar a história da humanidade.

Para essa jovem, os personagens que realmente existiram no passado são os soldados, D. Pedro, D. Leopoldina e José Bonifácio e que sua veracidade é confirmada porque estão presentes nos livros didáticos de História. As situações do passado, selecionadas por Beatriz, são a entrega da carta à D. Pedro, sua revolta contra as decisões da corte portuguesa e a consecutiva declaração da Independência, porque os historiadores afirmaram que elas aconteceram. Ela mantém a defesa da fidelidade aos fatos do passado e expressa sua aversão pela versão B, pois aparece um personagem que veio do futuro, e critica as vestimentas de D. Pedro, o que a torna uma história menos confiável. Argumenta que, ambas as versões são plausíveis, mas a história A é mais fiel aos acontecimentos do passado, isso porque a história verdadeira é aquela que está mais logicamente relacionada com a compreensão dos estudantes sobre como deve ser concebido o passado. Por fim, Beatriz defende a perspectividade do conhecimento para se conseguir produzir a história mais confiável porque, para ela, deve-se selecionar os melhores pontos de cada perspectiva para construir uma narrativa neutra.

De maneira geral esta jovem apresenta uma atitude afirmativa em relação às narrativas tradicionais. No entanto, ela compreende a construção dessa narrativa, com a exigência para a neutralidade perspectivada, que poderia indicar uma consciência histórica crítica. No entanto, é importante verificar como ela criou uma narrativa gráfica.



Beatriz – 16 anos – São João dos Patos

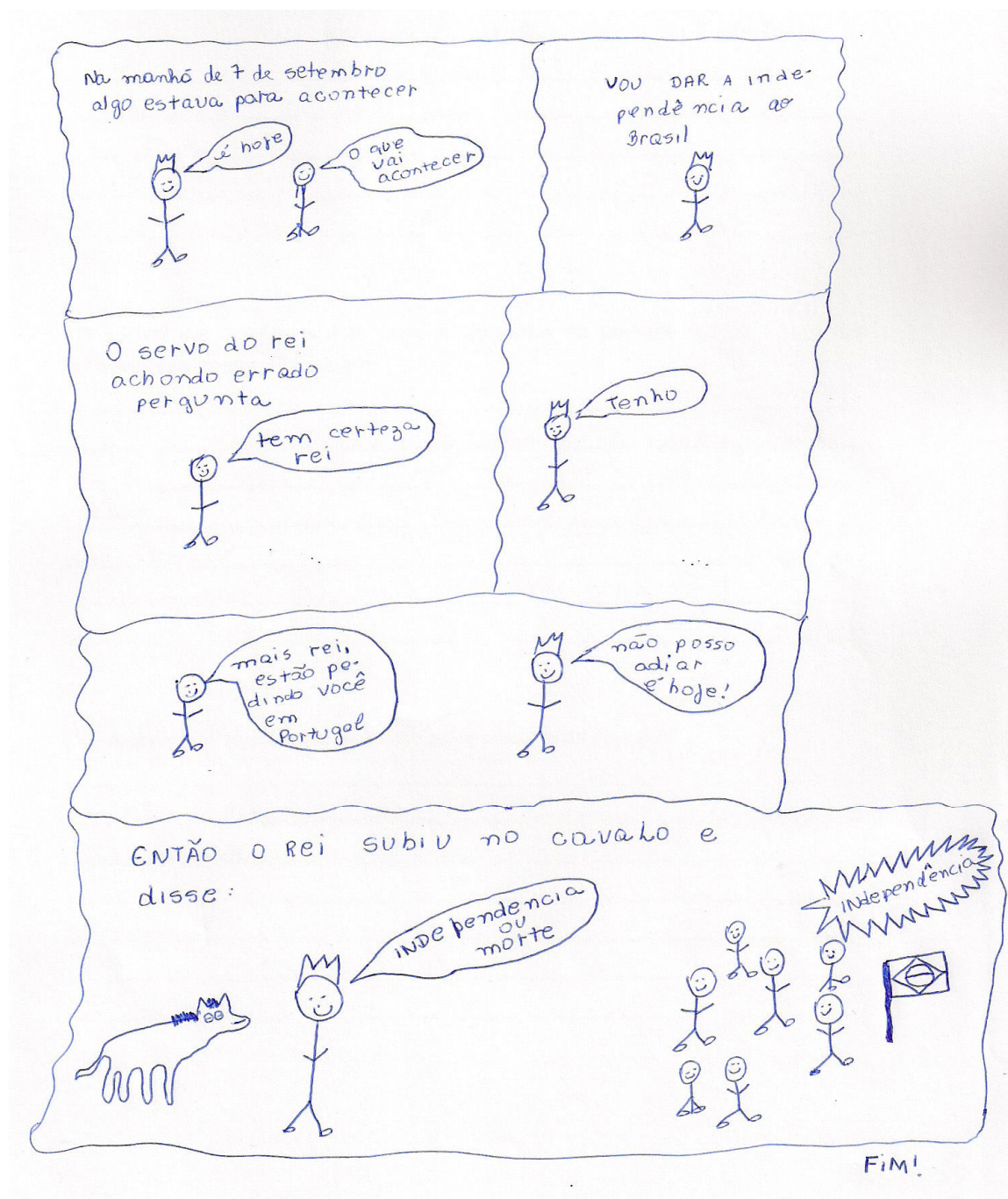
Beatriz representou uma história em quadrinhos que expressa uma consciência histórica tradicional. A imagem canônica de D. Pedro sobre o cavalo, gritando “Independência ou morte!” marca, como na maioria dos quadrinhos representados pelos jovens investigados, uma adesão à interpretação tradicional dessa situação do passado. A sua narrativa gráfica é coerente com as respostas fornecidas às perguntas do instrumento de investigação. Exceto Bonifácio e Leopoldina, que estão representados num na tarja que contém o texto do narrador, Beatriz desenhou todos os personagens e situações do passado indicadas. A participação do mensageiro é destacada

por uma tarja no quadrinho em que este personagem aparece. Outro vestígio da adesão de Beatriz à estrutura narrativa esquemática, vinculada à tradição, está na tarja do último quadro que representa D. Pedro declarando a Independência: a indicação do rio Ipiranga e da data de 7 de setembro de 1822.

Filha e irmã de operadoras de caixa e de um pai autônomo, a jovem Mafalda é de Curitiba e sempre estudou em escolas públicas. Com relação à sua concepção de História, ela entende que esse conhecimento ajuda na formação da sociedade contemporânea, expressando assim a ideia de que o passado orienta o sentido da vida prática no presente. Para ela é possível aprender história com a narrativa dos quadrinhos, porque as crianças e jovens preferem-na aos livros formais. Portanto, ela faz uma diferenciação entre os quadrinhos e os livros didáticos. Com relação à verdade histórica das narrativas gráficas, Mafalda se mostrou cética, ao afirmar que ninguém sabe sobre a verdadeira história da humanidade. Por isso, cada um cria uma hipótese ou aceita o que aprendeu da tradição.

Os únicos personagens verdadeiros, para Mafalda, eram os da versão A, por causa da correspondência entre a situação do passado em que viveu D. Pedro e a representação das imagens, dos diálogos e da situação da entrega da carta. A dimensão estética da cultura histórica predominou neste argumento. A veracidade dessa versão, para ela, está no recebimento da carta por D. Pedro, fato detonador da Independência. Outro elemento considerado foi a maior quantidade de conteúdo da história A em relação à B, mas afirmou que esta pode ser verdadeira também, pois ambas as versões abordam o mesmo conteúdo substantivo. Em coerência com sua resposta sobre a possibilidade de os quadrinhos contarem a verdade sobre o passado, Mafalda defendeu uma concepção perspectivada de qual seria a melhor história sobre a Independência, porque, mesmo considerando que a melhor é definitivamente verdadeira, segundo a jovem, só é possível atingi-la a partir da criação de novas hipóteses, para que a versão possa ser completada. Mafalda também argumentou que a versão mais confiável estabelece melhor comunicação com o leitor, por meio da explicitação dos detalhes e pela comparação entre perspectivas.

À luz dessa explanação, posso afirmar que esta jovem oscila entre uma disposição da afirmação da tradição até uma negação da mesma, por meio do ceticismo e da multiperspectividade. Portanto, ela dialoga com a consciência histórica tradicional e a crítica. Assim, Mafalda compôs sua história em quadrinhos:



Mafalda – 16 anos – Curitiba

Mafalda expressou, em sua história em quadrinhos uma consciência histórica tradicional, na medida em que essa estudante paranaense claramente

representa uma afirmação da tradição nas imagens representadas. O primeiro vestígio desta concepção é o ícone de D. Pedro já coroado, antes da declamação da Independência, revelando o poder imagético do arquétipo do rei, vindo de uma centenária tradição popular no Brasil. Outros indícios de uma tradição nacional são a explicitação da data de 7 de setembro e da bandeira nacional, em locais chaves da narrativa — no primeiro e no último quadrinho. A bandeira, inclusive, representa a vontade do povo brasileiro. A afirmação da identidade nacional é tão forte na subjetivação das imagens canônicas (SALIBA, 1999) representadas por Mafalda, que a situação do passado mais importante descrita por ela, nas questões investigativas, está ausente nos seus quadrinhos — a entrega da carta a D. Pedro informando que ele deveria voltar a Portugal. Com isso, entendo que, sob esse aspecto, a intersubjetividade desta jovem está intimamente ligada à tradição.

Essas duas jovens selecionadas para representar as imagens em quadrinhos, baseadas em uma narrativa histórica tradicional, apresentam resultados diferentes, se comparadas com suas respostas às outras questões do estudo final.

Beatriz foi a única a apresentar imagens completamente coerentes com as respostas ao estudo final e expressou em imagens e palavras uma concepção dogmática sobre a verdade histórica.

Mas, como explicar a oscilação nas respostas de Mafalda entre uma atitude de afirmação tradicional e atitudes críticas e multiperspectivada, que não se revelaram nas imagens em quadrinhos?

Entendo que a resposta está ligada ao poder hegemônico das imagens canônicas (SALIBA, 1999); essas correspondem a uma visão alienante em relação aos ícones. A onipresença da imagem da pintura de Pedro Américo em todas as fontes que os jovens têm contato quando estudam, leem ou veem sobre a Independência do Brasil, tem um poder de banalização que invade a estruturas da sua consciência histórica. Este é o perigo do uso público indiscriminado e irracional das imagens: os jovens tendem a se tornar reféns das concepções tradicionais e exemplares presentes na cultura histórica. É preciso ter claro que selecionei duas jovens que expressaram essa atitude conservadora da História, mas ela está presente na maioria das produções em quadrinhos realizadas tanto no estudo piloto como no final.

No entanto, muitos estudantes tentaram resistir ao poder canônico dessas imagens e procuraram comunicar o seu posicionamento, seja de exemplaridade, de negação ou de transformação, por meio de imagens alternativas (SALIBA, 1999).

Filha de uma cozinheira e de um secretário, Valéria sempre estudou na escola pública e sua família veio da Bahia. Ela considera o conhecimento sobre o passado como uma forma de aprendizagem para a vida prática. Entende que a veracidade das histórias em quadrinhos está relacionada às pesquisas históricas. No entanto, para ela os livros são melhores em relação aos quadrinhos para aprender História, pois estes últimos limitam a capacidade imaginativa existente nos primeiros. Valéria entende que os quadrinhos podem contar a verdade sobre a humanidade, mas de uma maneira mais lúdica.

Essa jovem foi uma das defensoras da versão A como a mais confiável, porque seria a mais parecida com suas lembranças de quando estudou sobre a Independência, enquanto D. Pedro, para ela, foi o personagem que considerou como realmente existente. Valéria propõe uma diferenciação clara entre as versões A e B. A história A seria verdadeira porque o nome dos personagens representados está correto, é mais detalhada e completa, e a versão B está incorreta porque os nomes dos sujeitos do passado são falsos. Considera a versão A como a melhor, mas parcialmente verdadeira porque ela não se recorda totalmente da história do Brasil. Considerou que a autoridade de um autor importante e de uma testemunha de época dá confiabilidade a uma história.

Conforme os dados empíricos apresentados, é perceptível nessa jovem uma consciência histórica tradicional, pois ela se baseia numa concepção dogmática do passado, pautada em acertos e erros. Isso, apesar do fato de apreciar muito conhecer o passado, mesmo em espaços de experiências distintos dos da cultura escolar. Assim ela representa seus quadrinhos:



Valéria – 15 anos – Três Lagoas

Valéria apresenta uma história em quadrinhos que expressa uma atitude afirmativa em relação à tradição da cultura histórica sobre a Independência, típica de uma consciência histórica exemplar. A exemplaridade desta representação se dá porque essa jovem se representa na história, que pode estar se passando no presente, como se fosse uma peça de teatro. Mas, o mais interessante nessa narrativa gráfica, é o aprofundamento cognitivo do conteúdo histórico, que não aparece na produção dos outros jovens investigados. Ela cita a revolução liberal que aconteceu em Portugal e que fez com que os portugueses desejassem retirar a autonomia brasileira em relação à metrópole. Ela relaciona o fim desta revolução com o início da Independência do Brasil.

Outra característica de uma imagem alternativa em relação às imagens canônicas sobre a Independência é que os personagens cartum (MCCLOUD, 2005), representados por Valéria, estão provavelmente atuando como se fosse uma peça de teatro, pois, mesmo D. Pedro aparenta ser um personagem em atuação. Para reforçar o caráter alternativo dessas imagens, ela desenha uma menina que pode ser uma representação dela mesma. Outra estratégia estética muito mobilizada por essa jovem é o modo como o diálogo foi construído, pois, de fato, os personagens comunicam entre si, como se o interlocutor não estivesse presente na leitura. A disposição estética parecida com um teatro ajuda a reforçar esse distanciamento. O caráter festivo dessa história em quadrinhos diz respeito a uma aceitação intersubjetiva, da parte dessa jovem, da identidade nacional, expressa pelo canto do **Hino da Independência**.

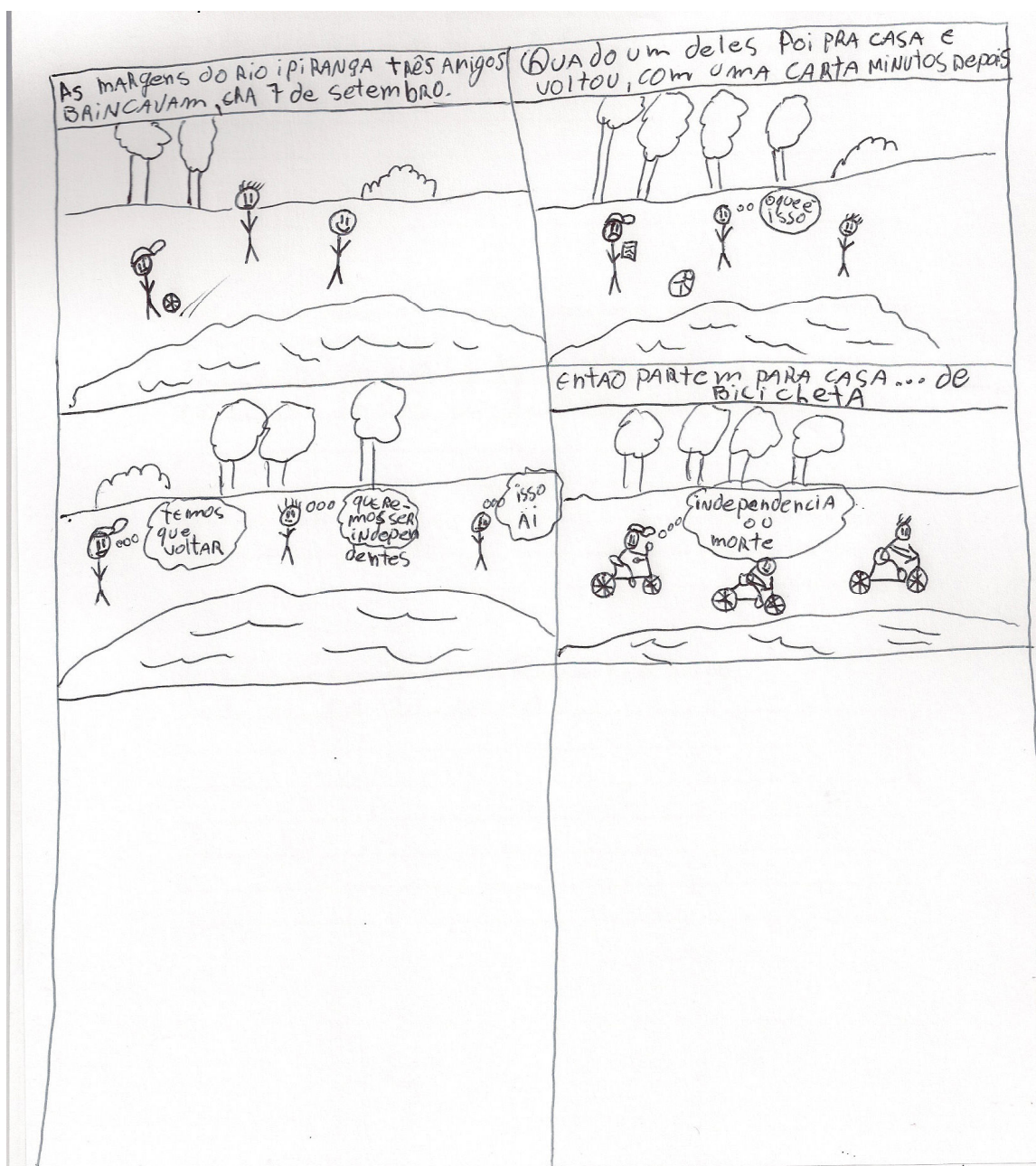
O curioso é o uso sofisticado de elementos estéticos expressos no uso dos personagens cartum, representados como atores, nos diálogos que fornecem o *timing* — o ritmo —, à narrativa e à festa, representada pelos pentagramas musicais e pela alegria dos personagens, incluindo a representação de si mesma (EISNER, 1999; MCCLOUD, 2005). Esse uso da dimensão estética da cultura histórica está voltado para uma subjetivação que afirma as narrativas vindas da tradição histórica, revelando a coerência dessa jovem e o domínio sobre este conhecimento.

Irane mora com seus pais e estudou sempre na escola pública. Ela considera a história um conhecimento socialmente importante, porque é mais do que uma disciplina escolar. O conhecimento de que toda a humanidade tem um passado faz com que o passado forneça para a vida humana prática uma orientação de sentido entre passado, presente e futuro. Para ela, os quadrinhos possibilitam uma aprendizagem divertida e propiciam às crianças o interesse pela História. Esses artefatos podem narrar a verdade sobre o passado, desde que os autores escolham “personagens diferentes”, apropriados, para contar uma boa história.

Entende que os personagens da versão A facilitam a aprendizagem histórica e representam bem “a cavalcada pela Independência”, presente em muitas pinturas. Ela destaca os personagens aristocráticos presentes nesta

versão. No entanto, ela entra em contradição em relação às versões em quadrinhos, pois ao mesmo tempo em que considera a versão B a melhor, porque supera os preconceitos presentes na outra história, entende que a história B é a menos confiável porque ela a desconhecia. Considera que a melhor história é parcialmente verdadeira, porque não é possível saber tudo sobre o passado, reconhecendo, portanto, que a ciência histórica tem um limite.

A consciência histórica dessa estudante apresenta uma atitude afirmativa da tradição, em que pese sua concepção de História sofisticada, ao reconhecer que a história orienta o sentido temporal entre passado, presente e futuro e que tem o limite de não ser possível conhecer todo o passado. Isso demonstra que a escolha dessa jovem não é ingênua. Ela tem consciência de sua adesão à história que formou a identidade nacional.



Irane – 16 anos – Curitiba

A história em quadrinhos, desenhada por Irane, está pautada em uma atitude de imitação ou exemplaridade em relação às experiências do passado. Isso porque as imagens representam crianças reatualizando, no presente, a Independência do Brasil. A dimensão estética desses quadrinhos está presente no jogo de futebol e no uso das bicicletas. Os únicos vestígios de que o passado está presente nessa narrativa gráfica são a tarja do primeiro quadro informando que os jovens estão às margens do Ipiranga no dia 7 de setembro, a referência à carta e a frase da declaração de Independência no último quadrinho. No entanto, as imagens são alternativas porque representam o

mundo lúdico da brincadeira infanto-juvenil. A presença de elementos da tradição, ampliados como valores a serem seguidos no presente, aponta para uma consciência histórica exemplar (RÜSEN, 2010b). A articulação dessa forma de pensar o histórico no presente está relacionada a uma intersubjetividade, que vincula as atitudes e valores da cultura juvenil (jogar futebol e andar de bicicleta) com as tradições veiculadas pelo estado nacional, por meio da cultura escolar.

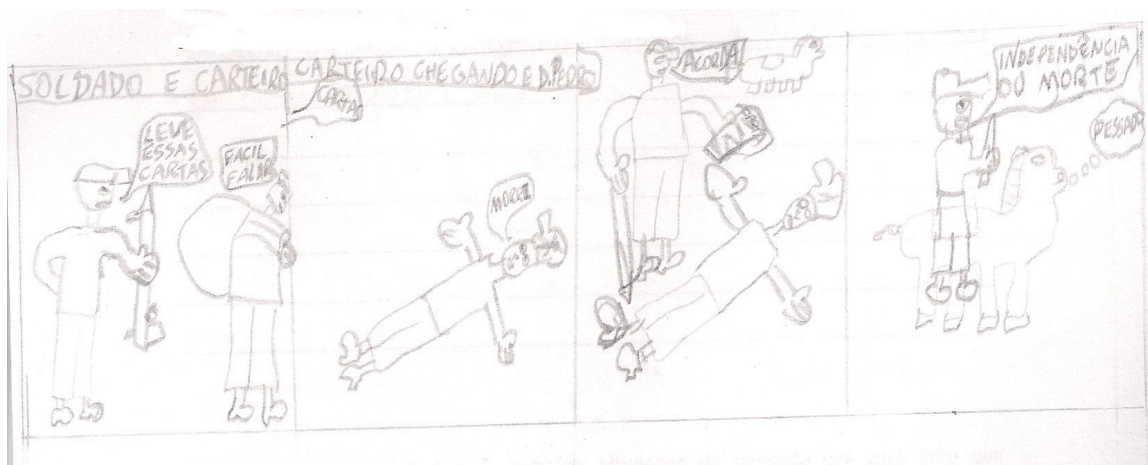
O saldo da análise dessas duas jovens estudantes é que em suas respostas às demais questões do estudo final, revelaram uma consciência histórica tradicional que, ao ser transposta para as histórias em quadrinhos foi mobilizada por meio da atitude de imitação exemplar da tradição, devido ao uso de estratégias estéticas ligadas aos quadrinhos, tais como os personagens cartum que representam os jovens, os diálogos e os cenários que buscam expressar o espírito do lúdico nesses artefatos da cultura histórica. Creio que a mesma resposta dada na categoria anterior pode ser repetida aqui, porque os poderes das imagens canônicas também têm o efeito de tornar o tradicional exemplar. Conforme Elias Tomé Saliba (1999), as imagens têm como características temporais uma referência imediata ao presente. Esse poder canônico das imagens propiciou a essas estudantes a composição de imagens alternativas referentes à sua cultura juvenil: a festa, o esporte e o brincar.

Micael é filho de uma operadora de máquinas de uma indústria de Três Lagoas. Sua família veio de Cuiabá, no Mato Grosso, e ele sempre estudou na escola pública. Ele compreende a História a partir da ideia da busca do passado por ele mesmo, seja por meio da arte, seja através das palavras. Ele conhece muitos quadrinhos que narram sobre a história do Brasil e da humanidade. Dentre eles destacou o **Zé Carioca** e vários personagens título da **Turma da Mônica**. Aprendeu em algumas dessas narrativas gráficas que Pedro Álvares Cabral “descobriu uma colônia” denominada Brasil que depois teve como capital a cidade de Salvador. Para ele, o personagem Zé Carioca representa a história do jeito brasileiro de viver, enquanto os personagens da Turma da Mônica dizem respeito ao modo de vida da humanidade como um todo. Ele quer dizer que ideias como a preguiça e a malandragem, ligadas ao personagem de Walt Disney são uma especificidade brasileira; por outro lado,

a criação de Maurício de Souza representa valores que podem ser compartilhados por toda a humanidade, dentre eles a amizade. Para esse jovem, as histórias em quadrinhos são importantes para a aprendizagem histórica, mas não devem estar sozinhas, pois existem bons programas culturais na TV pública brasileira que devem ser incorporados no ensino de História. Afirmo que os quadrinhos podem narrar a verdade sobre o passado, se o autor fizer uso de acontecimentos plausíveis do passado.

Micael defende que as histórias em quadrinhos confrontadas foram resultados das pesquisas históricas dos autores, de modo que as situações do passado mais relevantes para ele foram a carta, o descanso e a revolta de D. Pedro com as notícias recebidas e a consequente declaração da Independência. Considera a existência de diferenças entre as versões em quadrinhos, no que diz respeito às imagens, à narrativa e ao contexto histórico e inclusive no modo de compreensão do passado. Prefere a versão A, por ser mais detalhada, e não aprecia a versão B, porque apresenta “informações críticas” em relação às narrativas tradicionais. A melhor história sobre a Independência, para ele, é a provavelmente verdadeira porque ou é plausível ou não é, e tem que ter um sentido de orientação no tempo. Essa probabilidade abre espaço para um ir além da simples interpretação histórica.

De modo geral este jovem apresenta uma consciência histórica tradicional em suas respostas, não necessariamente pela escolha da versão A, mas pelos argumentos que utiliza para defendê-la. Mas é preciso ter em conta que Micael considera o método histórico como um processo de validação das narrativas e que estas devem possibilitar a superação da mera narração do passado, pois eles devem fornecer um sentido de orientação no tempo ao jovem. Assim ele representou esse ir além da história:



Micael – 15 anos – Três Lagoas

A história em quadrinhos desenhada por Micael é distinta da maioria da criação dos outros jovens, porque não foca totalmente em D. Pedro. O personagem principal dessa narrativa gráfica é o mensageiro. Este personagem é o responsável por acordar D. Pedro do seu sono e entregar a carta que propiciou a Independência do Brasil. Claramente a dimensão estética da cultura histórica instrumentaliza as estratégias cognitivas e políticas, porque a prioridade dessa narrativa é se comunicar de modo humorístico com o leitor. Os vestígios dessa estratégia estética estão nos balões de diálogo, bem compostos em seu aspecto retórico, pois, com uma linguagem popular, o carteiro expressa a dificuldade de sua missão, porque D. Pedro é mal educado, arrogante e gordo conforme os balões desses personagens e do cavalo. Uma consciência histórica crítica se expressa, nestes quadrinhos, por conta da desestruturação estética da imagem canônica do grito da Independência e da autoridade de D. Pedro. As imagens do carteiro representam claramente uma imagem alternativa (SALIBA, 1999) e contranarrativa (WERTSCH e ROZIN, 2004; WERTSCH, 2006) em relação às narrativas tradicionais.

Nicanor é filho de uma pasteleira e sua irmã é técnica de enfermagem. Sempre estudou na escola pública e sempre viveu em Vitória da Conquista. Ele reconhece que a importância da história está na sua capacidade de fazer com que as pessoas do presente lembrem-se do passado, seja pelo conhecimento, seja pelas leis produzidas em outras épocas. Considera que o poder de empatia operado pelos quadrinhos sobre os jovens propicia uma aprendizagem

histórica a partir de narrativas. Isso faz dos quadrinhos uma forma interessante de aprender História.

Nicanor considera D. Pedro o responsável pela Independência do Brasil, após receber a carta do mensageiro. Entende a distinção entre as versões A e B porque a primeira é mais detalhada e a segunda é mais superficial em relação à realidade do passado e, segundo esse jovem, mal produzida. Nicanor compreende que a melhor história sobre a Independência é definitivamente verdadeira porque, do contrário, não teria validade para o aprendizado, mas defende que ela deve ser narrada por autores recentes ou importantes, porque uma explicação com a linguagem do passado seria de apreensão difícil para os jovens. Por isso, ele se preocupa com a estratégia comunicativa dos quadrinhos.

Em síntese, esse jovem apresenta, no conjunto de suas argumentações, uma orientação de sentido pautada em uma consciência histórica tradicional, pois se baseia em uma concepção dogmática da verdade sobre o passado.



Nicanor – 15 anos – Vitória da Conquista

Em que pese as argumentações de Nicanor, nas suas respostas ao instrumento de investigação, e a inspiração de que sua história em quadrinhos

esteja focada na imagem canônica do grito da Independência, acredito que este jovem expressou uma consciência histórica crítica, ao negar ou, ao menos, brincar com as narrativas tradicionais sobre o tema. Os vestígios desta disposição cômica em relação à tradição da cultura histórica predominante em sua comunidade, estão nos diálogos que representam expressões populares irônicas em relação ao poder da autoridade estatal representada por D. Pedro. Ele seleciona o preguiçoso descanso desse personagem no rio, bem como as suas palavras de tom autoritário e desrespeitoso em relação ao outro, como indícios de sua crítica. Mas a imagem alternativa que expressa a sua atitude crítica em relação à identidade nacional é que, no último quadro, em vez dos participantes da cena estarem gritando a clássica frase da Independência em uníssono com D. Pedro, eles estão ridicularizando-o com uso de expressões cômicas regionais, comuns no Nordeste brasileiro.

Aqui a consciência histórica crítica se fundamenta nas estruturas narrativas esquemáticas, apresentadas por James Wertsch (2006, WERTSCH e ROZIN, 2004) as quais têm sua origem na cultura popular de um povo. Esse jovem utilizou-se da memória popular e da dimensão estética da cultura histórica em diálogo com ela, como uma forma de construir uma contranarrativa alternativa às narrativas históricas oficiais.

Filho de uma professora, Caio Márcio sempre estudou em escolas públicas e morou em Vitória da Conquista. Entre outras atividades de lazer, ele aprecia ler histórias em quadrinhos, principalmente mangás, os quadrinhos japoneses que são um grande fenômeno da cultura juvenil contemporânea. Compreende a História como uma busca do passado por ele mesmo e considera que as histórias em quadrinhos desenvolvem o interesse das crianças pelo aprendizado histórico. Apresenta uma relação cética com esses artefatos da cultura histórica, porque acha que o governo não deve se preocupar com os quadrinhos²²⁴.

²²⁴ Essa é uma possível referência ao caso de uma polêmica tirinha em quadrinhos que foi alterada e estava presente num material paradidático da Bahia, que levou à demissão do secretário da educação do estado. Isso mostra a força do uso público desses artefatos na cultura escolar e os problemas éticos que a sociedade enfrenta com a introdução da arte em quadrinhos nas escolas. Informação disponível em < <http://www.atarde.com.br/politica/noticia.jsf?id=1201135> >. Acesso em 03 jan. 2012.

Para esse jovem, D. Pedro é o personagem que realmente existiu e foi o único responsável pela Independência. Considera as situações do passado narradas pela versão A mais confiáveis porque são mais detalhadas e a história B é mais cômica do que uma história real. Para ele, a diferença entre as duas versões está nas imagens gráficas. Caio Márcio diz que a melhor história é definitivamente verdadeira porque está voltada para a aprendizagem e, por isso, não pode conter mentiras. Uma história em quadrinhos confiável deve ter um participante da situação do passado narrado, porque isso dá mais vida à História.

As argumentações desse jovem estão vinculadas às atitudes de afirmação ligadas a uma consciência histórica tradicional, na medida em que só uma versão pode ser plausível e que a verdade é sempre definitiva. Assim ele expressou em quadrinhos as suas ideias:



Caio Márcio – 16 anos – Vitória da Conquista (p. 1)



Caio Márcio – 16 anos – Vitória da Conquista (p. 2)

Essa narrativa em quadrinhos de Caio Márcio é surpreendente, pois ela inicia com a distorção de uma atitude afirmativa típica de uma consciência histórica tradicional, ao apresentar o personagem D. Pedro indignado com a mensagem que chegou na forma de uma aviãozinho de papel. Após um quadrinho que representa seus soldados em suspense com o que aconteceu a seu chefe, D. Pedro aparece, no último quadro, transformado em um guerreiro medieval cristão (o personagem usa o símbolo dos cavaleiros templários)

montado sobre um cavalo branco alado (animal comum nos mangás japoneses). Essa transformação de uma pessoa ou ser normal em seres super-humanos ou místicos é uma referência clara às estratégias estéticas dos mangás. Classifiquei essas imagens como expressões de uma consciência histórica crítica porque elas desestruturam, negando pela raiz, a iconografia canônica sobre a Independência. Esse jovem criou uma imagem alternativa da Independência, mesmo que sua intenção pudesse ser a de adesão às narrativas tradicionais.

Mas o ato criativo deste jovem, ao mobilizar duas tradições narrativas das histórias em quadrinhos — a das histórias de super-heróis, representadas pelos diálogos dos soldados, e a dos mangás pela já referida transformação mágica dos personagens — para expressar uma narrativa humorística, determina o caráter de negação das tradições em prol de uma tradição seletiva, ligada à cultura juvenil e aos quadrinhos (WILLIAMS, 2003; SNYDERS, 1988). Há mais um indício da forma de subjetivação desse jovem em relação à arte dos quadrinhos: a assinatura do seu nome artístico como autor dos quadrinhos — Boy Doido. Novamente, como os outros estudantes categorizados, Caio Márcio apresenta uma relação de intersubjetividade com relação ao conhecimento histórico, mediado pela dimensão estética dos quadrinhos alterando, assim, os significados e valores das narrativas tradicionais.

É notável, nos três jovens investigados nesta categoria, que todos eles, nas outras perguntas do estudo final, expressaram argumentos voltados para uma atitude intersubjetiva claramente voltada para uma consciência histórica tradicional. E, quando desenham as histórias em quadrinhos, elas são transmutadas em histórias que negam a tradição, ao menos na forma, e em parte do conteúdo. Eles realizam essa dimensão crítica da consciência histórica porque mobilizam imagens alternativas vindas de tradições populares ou da cultura juvenil, que quebram o efeito de realidade mobilizado por imagens e estilos canônicos (SALIBA, 1999; LUKÁCS, 2010), inviabilizando a “fatalidade fetichista” presentes nesses cânones. A intersubjetividade expressa por esses sujeitos é tudo, menos fatalista, pois a humanidade, resgatada sob a máscara do cômico, expressa sua vitalidade num ato criativo (LUKÁCS, 2003), que dialoga com as tradições antes esquecidas do passado e que apresentam perspectivas de um salto para o futuro (BAKHTIN, 1997; 2000).

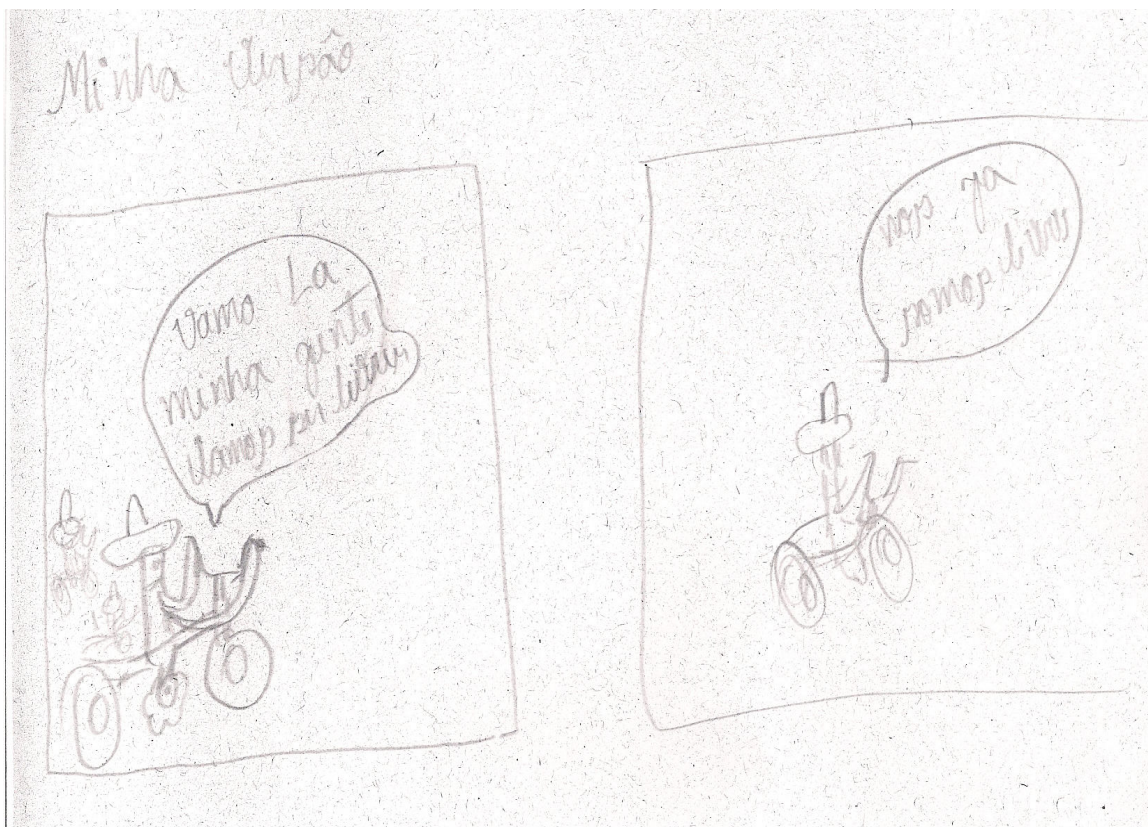
Essas expectativas de liberdade e igualdade entre os homens é o que orienta as duas histórias em quadrinhos a serem analisadas a seguir.

Luigia é filha de uma dona de casa e de um lavrador. Sempre morou em São João dos Patos, no Maranhão, e estudou durante toda a sua vida escolar na escola pública. Entre outras atividades de lazer, ela aprecia histórias em quadrinhos e tocar violão. Ela defende que o conhecimento histórico faz com que o “nosso passado” propicie a compreensão do “nosso presente”. Ela revelou conhecer uma história em quadrinhos que conta a história da humanidade: **Asterix e Cleópatra**, e narra como ocorreu, para ela, a criação do Egito, do poder da República romana e da disputa entre Roma, dominada por César e o Egito governado por Cleópatra. Ela afirma que as pirâmides são uma prova de que o Egito existiu e da plausibilidade da narrativa em quadrinhos. Considera possível aprender historicamente com as histórias em quadrinhos, pois estas transformam a História em “comédia, romance, ciência” e muitas outras coisas que foram realizadas no passado. Segundo ela, os quadrinhos correspondem às narrativas que são ensinadas nas aulas de História.

Ela foi uma das poucas estudantes que apresentou um anacronismo ao confundir D. Pedro com Pedro Álvares Cabral. Defendeu que ele era um salvador da nação e lutava contra Leopoldina “que queria escravizar o Brasil”. Considerou como uma situação do passado relevante o **Hino da Independência** e, também que essa canção é uma prova da realidade da Independência do Brasil.

Suas argumentações estão vinculadas à importância da memória histórica como fator de identidade. Apesar da dubiedade de algumas respostas reveladas pelos anacronismos, ela aponta para uma consciência histórica tradicional.

Eis como representa em quadrinhos as suas ideias.



Luigia – 18 anos – São João dos Patos

A história em quadrinhos composta por Luigia, à primeira vista poderia representar um indício de uma atitude vinculada a uma consciência histórica exemplar, por focar o tempo de sua narrativa no presente por causa das imagens de uma jovem com bicicleta. No entanto, o conteúdo dos balões do personagem expressa um diálogo transformador em relação à narrativa tradicional implícita sobre a Independência do Brasil (WERTSCH e ROZIN, 2004; WERTSCH, 2006). Esse diálogo transformador está representado pela consciência do personagem que os jovens hoje são livres. A força desta conquista da dignidade humana, que se expressa na liberdade dos jovens no interior do Brasil, representa uma mudança histórica em relação ao Brasil representado nas duas versões em quadrinhos. A intersubjetividade desta jovem em relação ao conhecimento histórico está pautada no valor da liberdade.

Contudo, o que para mim determina o caráter ontogenético da consciência histórica expressa nessa narrativa gráfica é a ausência da imagem canônica de D. Pedro proclamando a Independência. A negação dessa imagem canônica, transformada em algo lúdico como a imagem alternativa de

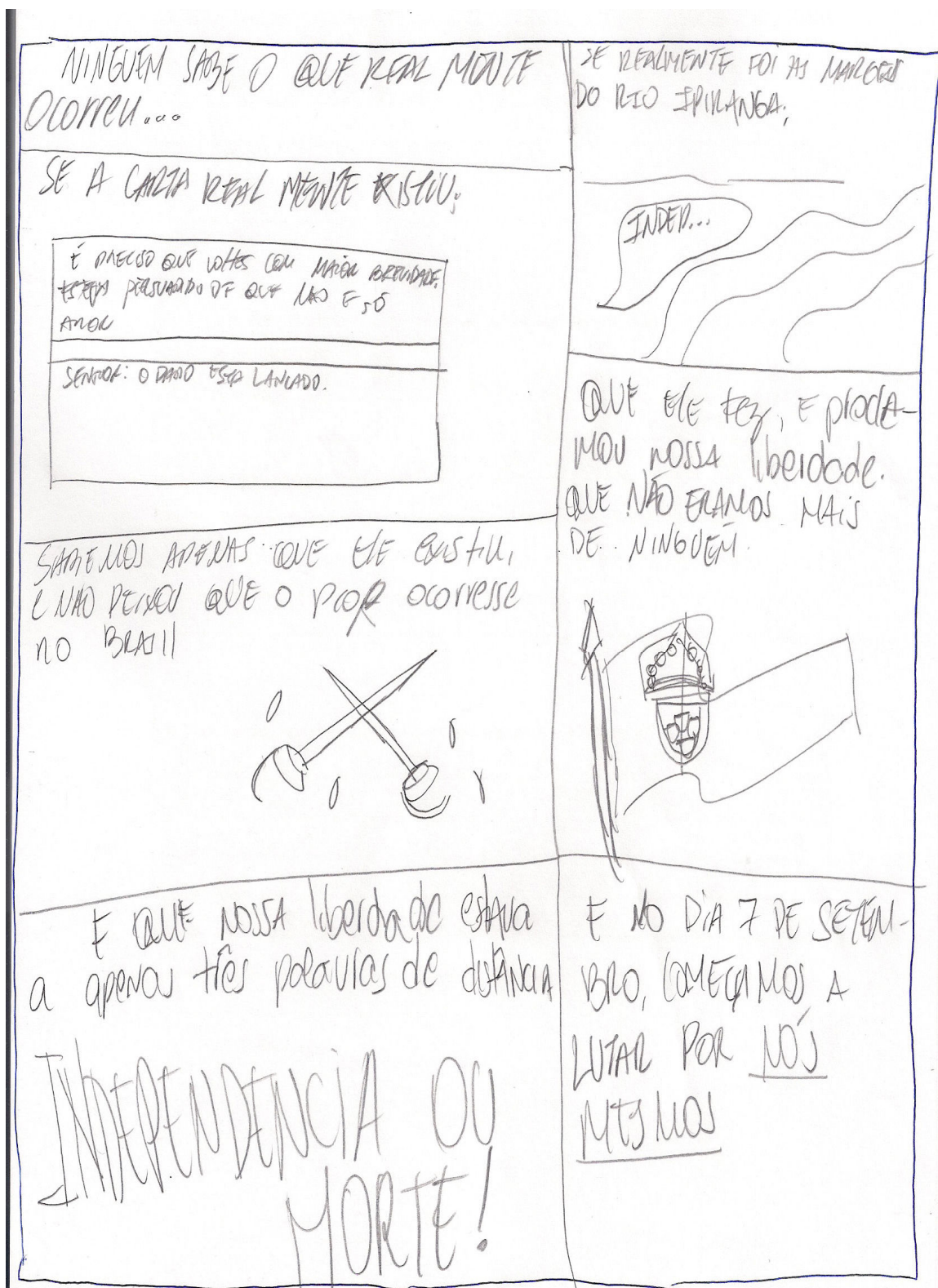
um jovem correndo numa bicicleta, com a consciência da liberdade conquistada, após muitos anos de escravidão e sujeição, pode ser uma pista em relação às estratégias estéticas dos jovens como uma forma da liberação das dimensões cognitiva, políticas e éticas da cultura histórica. Enquanto esse conceito ainda está germinando nos quadrinhos de Luigia, a ideia da transformação de uma imagem canônica em uma imagem alternativa, estruturada pela ausência da primeira é o que parece orientar a história em quadrinhos da próxima jovem estudante a ser investigada.

Filha de uma gerente de loja e digitadora e de um contabilista, Marjane sempre estudou na escola pública e sempre viveu em Curitiba. Entre outras atividades de lazer ela gosta de ler histórias em quadrinhos. Defende que a História se resume na busca pelo passado por ele mesmo e acredita que é possível aprender história com os quadrinhos, porque é divertido e permite escapar da rotina das constantes leituras exigidas pela cultura escolar. Afirmo que as histórias em quadrinhos podem contar a verdade, dependendo da disposição do autor.

Essa jovem considera os personagens D. Pedro e D. Leopoldina como realmente existentes e a melhor narrativa é a da versão A, porque é mais completa e corresponde ao que foi o caso no passado. Enquanto esta versão é, para ela, realista, pois “retrata o passado”, a história B seria mais “bobinha”, sem relação com a realidade passada, porque apresenta personagens e diálogos que nunca aconteceram. Contudo, Marjane argumenta que a história é multiperspectivada e nunca poderia ser definitivamente verdadeira porque cada testemunha contaria a história sobre o seu próprio ponto de vista e o historiador teria que escolher o mais provável. Defende, por fim, que somente as testemunhas de época e os participantes da situação do passado têm condições de narrar a verdade, mas ela acha possível que um autor contemporâneo possa fazer bons quadrinhos de História.

Marjane aparentemente oscila entre uma consciência histórica tradicional, pautada em uma verdade dogmática sobre o passado, e uma atitude multiperspectivada e relativista. A perspectividade por ela defendida está no nível das evidências inferidas a partir de fontes primárias (BORRIES, 2001a, p. 102).

Assim ela expressa em quadrinhos suas ideias:



Marijane - 16 anos - Curitiba

Marjane compôs uma história em quadrinhos que apresenta um diálogo entre a narrativa tradicional sobre a Independência do Brasil e uma nova narrativa aberta para o futuro. É isso o que expressa uma atitude de transformação em relação à tradição e em prol de uma consciência histórica ontogenética. A narrativa tradicional, fundadora da identidade nacional, é incorporada sob uma nova interpretação, vinculada à liberdade e dignidade humanas como um princípio universal que, antes, estava vedada aos brasileiros. A narrativa dessa jovem põe em dúvida a precisão dos marcos espaciais e dos acontecimentos que levaram à Independência. Nas três primeiras tarjas expressa essas dúvidas quanto à realidade das experiências ligadas à localização do evento no rio Ipiranga, e da existência da carta recebida por D. Pedro neste local. O caráter evanescente das imagens alternativas é flagrante, pois em um balão do segundo quadrinho a palavra Independência aparece só parcialmente como que desaparecendo da imagem. A narrativa afirma, na quarta tarja, que D. Pedro realmente existiu e evitou que uma guerra civil acontecesse. A ideia de guerra esta representada pela expressão “o pior acontecesse” e pela imagem alternativa de duas espadas se digladiando. Aparentemente, a narrativa, a partir desse ponto, toma um rumo de afirmação da imagem da bandeira imperial e da clássica frase “Independência ou morte”; mas o valor que mobiliza esses quadros, à primeira vista tradicionais, é a liberdade, que no início está vinculada às ações e intenções de D. Pedro. Mas no último quadrinho, mesmo com a referência temporal da data de 7 de setembro, a liberdade sai da referência a este personagem histórico e passa a ser compartilhada por todos os brasileiros com a frase “começamos a lutar por nós mesmos”.

O diálogo entre imagens canônicas e imagens alternativas parecem revelar que D. Pedro era uma espécie de estopim para algo que este personagem nem imaginava: a busca da liberdade do povo brasileiro, no qual Marjane se define como integrante, pois sempre usa a primeira pessoa do plural e o pronome possessivo “nosso”. É perceptível que, para evitar o poder dos ícones canônicos, essa jovem não representou o personagem D. Pedro, mas somente a sua fala, como se fosse uma senha para uma mudança histórica estrutural que sequer tinha imaginado: o processo histórico que culminou, no futuro do passado, com a liberdade de todo o povo brasileiro que

a toma em suas mãos. Possivelmente, esse é o significado da invisibilidade desse personagem nos quadrinhos.

As palavras têm um importante papel como imagens alternativas nesta narrativa gráfica (MCCLOUD, 2005), pois é no diálogo entre imagem e palavra que o significado histórico e o valor para a orientação de sentido do tempo na vida prática se expressam.

Compreendo que essa mudança cognitiva nos tipos de consciência histórica entre atitude tradicional fornecida pelas respostas às outras questões do estudo final e a disposição de transformação histórica das histórias em quadrinhos produzidas por estas jovens se deve ao modo como essas estudantes mobilizaram a estetização destes artefatos da cultura histórica. Ao realizarem o ato criativo de produzir uma história em quadrinhos, eles propiciaram a si mesmas um salto (LUKÁCS, 2003) na qualificação de suas consciências históricas, passando de uma concepção dogmática da verdade para uma percepção da plausibilidade das narrativas históricas que integram a sua identidade, por meio do reconhecimento da identidade do outro que viveu no passado e que vive no presente.

Constatei que a mudança de um tipo de consciência histórica para outra mais sofisticada não acontece somente de forma progressiva, mas também através de saltos e recuos. Isto porque, na consciência de um sujeito existem as quatro formas de disposição da consciência histórica — a afirmação, a exemplaridade, a negação e a transformação — e elas são mobilizadas de acordo com a forma de estruturação das relações intersubjetivas dos jovens aqui investigados, com o conhecimento histórico. É preciso ter em mente também que a consciência histórica de um indivíduo não se esgota nele mesmo, porque ela é intersubjetiva e interpessoal (BAKHTIN, 1997), por isso, está em constante diálogo com a consciência histórica do outro. Entendo, portanto, que o salto acontece, não somente por causa de uma relação lógica entre esses quatro tipos de consciência histórica, mas porque cada um deles se relaciona de uma determinada maneira com a forma de internalizar a mudança do tempo histórico presente no processo histórico real da vida humana prática (RÜSEN, 2007; 2010c).

A onipresença da imagem canônica do grito da Independência, representada pela pintura de Pedro Américo, que é reproduzida em todos os

livros didáticos de História brasileiros, e inclusive nas versões em quadrinhos confrontadas nessa investigação, produz, por causa disso, um déficit de sentido que impõe aos estudantes ficarem presos ao presente eterno de um momento do passado. Marjane, assim como Luigia, compreenderam que a supressão da imagem canônica é uma das possibilidades, talvez a única, de expressar o poder de transformação do tempo histórico, de um modo que dê sentido a suas vidas, superem a visão presentista, e possibilitem tomar consciência da intersubjetividade com conhecimento histórico.

Segundo Rüsen (2001, p. 173), quando uma determinada experiência do passado não permite a apreensão do significado histórico da constituição narrativa de sentido é necessário lançar mão de uma “dialética negativa da constituição de sentido”, para que a dimensão da historicidade humana seja explicitada ao narrar. Defendo, que essas duas jovens, cada uma à sua maneira, mobilizaram a dimensão estética da cultura histórica, relacionada aos quadrinhos, para libertarem o sentido cognitivo e ético do significado de uma experiência do passado, por meio de uma negação dialética. As narrativas tradicionais, juntamente com as imagens canônicas sobre a Independência recalcaram há tempos o significado histórico não realizado nessa experiência do passado, e ainda por se cumprir no presente, que dá sentido às expectativas de futuro: o de que todos os homens e mulheres são dignos de reconhecerem e serem reconhecidos como livres e iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LUGAR DO JOVEM EM UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA HUMANISTA

O ensaio de Friedrich Nietzsche (2005) “**II considerações extemporâneas sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida**” defendia o abandono da Educação Histórica e da cultura histórica para construir um sentido humano para a vida dos finais do século XIX. Entendo, ao contrário desse filósofo, que agora, no alvorecer do século XXI, e pelo mesmo motivo, ou seja, para a constituição de sentidos de orientação para a vida humana prática contemporânea, a Educação Histórica deva ser resgatada para orientar temporalmente a vida dos jovens. Para isso, é necessária a reintrodução de uma nova cultura histórica no cerne da cultura escolar que reoriente as formas de subjetivação fabricadas por ela (BENJAMIN, 1993; DUBET e MARTUCCELLI, 1998; RÜSEN, 2001, 2007).

Compreendo que esta tese de doutoramento pode fornecer algumas contribuições para a revalorização da cultura histórica no interior da cultura escolar ao recolocar a dimensão cognitiva da História nas formas de aprendizagem histórica. Isso sem que ela instrumentalize as dimensões estética e política dos artefatos da cultura jovem, tal como as histórias em quadrinhos, possibilitando assim o desenvolvimento de uma formação histórica dos jovens de caráter humanista (RÜSEN, 2007, 2010e). Nesse caminho, entendo que as formas de subjetivação dos jovens podem ser compreendidas a partir das relações de intersubjetividade e de plausibilidade histórica promovidas no diálogo desses sujeitos com narrativas gráficas no interior da história escolar.

Para isso, entendo como necessária a revisão do percurso desta investigação para que eu possa extrair as contribuições para uma aprendizagem histórica humanista.

Num primeiro momento, iniciei esta investigação retomando os resultados advindos de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007).

A partir disso, a primeira constatação foi que as narrativas gráficas devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia que considere a natureza destes artefatos da cultura histórica e as ideias de segunda ordem que os jovens inferem a partir delas. Isto porque as ideias substantivas da História já

estão presentes nas histórias em quadrinhos que abordam temas históricos e isso fez com que os jovens valorizassem mais as ideias ligadas à memorização dos conceitos substantivos da História e à aprendizagem divertida do que aos conceitos históricos em si. O resultado disso é que estes sujeitos raramente se conscientizavam dos anacronismos em relação aos conteúdos históricos existentes nestes artefatos culturais. No entanto, os resultados apresentados pelo instrumento de investigação de minha dissertação revelaram também que tanto os conceitos relativos à natureza dos quadrinhos, tais como narrativa gráfica, empatia, ícone, cartum, conclusão ou preenchimento e mapa temporal, como também ideias de segunda ordem como significância, inferência, evidência e narrativa histórica são fundamentais para compreender como a consciência histórica dos estudantes de ensino médio reestrutura as concepções confusas e anacrônicas advindas da tradição (RÜSEN, 2001).

A segunda constatação, decorrente da primeira, foi que as histórias em quadrinhos permitiram aos jovens produzir uma ideia de segunda ordem: a competência do narrar. Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilitou que os jovens desenvolvessem a capacidade de reestruturar suas ideias históricas na forma de uma narrativa. Os estudantes, após a leitura desses artefatos da cultura histórica, conseguiram reconstruir um sentido de orientação do tempo por meio de inferências ligadas à coesão e à coerência textual ficcional. Fizeram isso, utilizando-se de uma sequência de acontecimentos (sejam eles conceitos históricos substantivos ou motivos ficcionais presentes ou não no enredo da história em quadrinhos) e de um contexto real ou imaginário nos quais estes se inserem. Mas não produziram nenhuma narrativa histórica, mas sim narrativas ficcionais que se utilizavam de ideias substantivas ligadas aos conteúdos históricos escolares.

Com isso, as histórias em quadrinhos como **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985) — as quais são em sua essência ficcionais — não podem ser usadas sozinhas para produzir um novo conhecimento histórico, pois a estrutura narrativa de seus enredos não segue todos os elementos necessários à valorização da dimensão cognitiva das narrativas históricas, tais como a fundamentação em métodos que busquem evidências

relativas à realidade do passado. Essa característica narrativa dos quadrinhos levou a que os jovens produzissem narrativas ficcionais.

Considerando esses resultados e a necessidade de que o uso de narrativas gráficas possa ser pautada por meio de critérios de plausibilidade histórica, levantei a hipótese para a minha atual investigação: as histórias em quadrinhos são compreendidas como artefatos da cultura histórica da humanidade pertencentes à cultura juvenil contemporânea e revelam uma dimensão estética que organiza o modo como nelas o passado é narrado. Quando essas narrativas gráficas são construídas dentro de critérios de sentido próprios à epistemologia da História possibilitam que os jovens estudantes de ensino médio formem construtos sofisticados, ligados às operações mentais narrativas da História por meio da mobilização, por estes sujeitos, das ideias relativas à verdade histórica e à intersubjetividade.

Essa hipótese me levou a desenvolver a tese de que as histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado e a maneira pela qual os jovens estudantes de ensino médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade.

A partir daí, construí a questão de investigação:

Quais os significados e valores que os jovens estudantes do ensino médio dão às ideias de verdade histórica e de intersubjetividade quando leem histórias em quadrinhos?

Com esta questão enquadrei a problemática da minha pesquisa no campo da Educação Histórica no âmbito da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009).

Para resolver esta questão, inicialmente abordei a maneira como a verdade história e a intersubjetividade fundamentam os processos instituidores e reveladores da consciência histórica dos sujeitos, os quais fazem parte de um contexto escolarizado. Contextualizei teoricamente esta pesquisa a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico (Rüsen, 2001, 2007, 2010b) e da cognição histórica situada dos sujeitos.

Investiguei também os aspectos ontológicos das ideias sobre a verdade histórica proposta por Adam Schaff (1983), Michel de Certeau (2006), Isabel Barca (2000, p. 68-83) e Jörn Rüsen (2001, 2007). Considerei os aspectos epistemológicos da verdade histórica a partir de filósofos da História como Willian Dray (1969, 1980), W. H. Walsh (1978), C. Behan McCullagh (1984, 1998) e Raymond Martin (1989, 1993, 1995). Constatei uma aproximação das ideias desses investigadores com as relacionadas aos critérios de plausibilidade das narrativas históricas desenvolvidas por Jörn Rüsen (2001).

Pesquisei o modo como a verdade histórica e a intersubjetividade estão relacionadas à forma como os jovens tomam o conhecimento para si. Dialoguei com as considerações de Jörn Rüsen (2007, 2010b) sobre a maneira que os jovens constroem seu autoconhecimento identitário por meio do aprendizado histórico. Articulei essa forma de pensar com as ideias sobre a grande temporalidade do diálogo intersubjetivo entre os sujeitos, do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000), e as sobre a reafirmação de uma criação ativa do sujeito como uma forma intersubjetiva de autoconhecimento não alienado, desenvolvida pelo filósofo húngaro György Lukács (2003; LUNN, 1986). Sob este aspecto, as histórias em quadrinhos dizem respeito aos modos da criação ativa do sujeito nos processos de constituidores e reveladores da consciência histórica dos jovens estudantes do ensino médio.

Depois, discuti como a teoria da consciência histórica, a partir da relação entre o jovem e a aprendizagem histórica, foi investigada por pesquisadores pertencentes ao campo de pesquisa da Educação Histórica no Brasil e em outros países. Abordei sobre o contexto teórico e político em que o ensino de História na Alemanha recorre à teoria da consciência histórica (STAEHR e JUNG, 1998) e que durante meados dos anos 1990 resultou numa investigação de grande escala pela Europa e Oriente Próximo denominada *Youth and History*²²⁵ organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo historiador alemão Bodo von Borries (ANGVICK e BORRIES, 1997).

Depois explanei sobre as investigações do campo da Educação Histórica na Inglaterra, Portugal e Brasil (LEE, 2006; BARCA, 2002; SCHMIDT, 2002) que abordavam a aprendizagem histórica dos jovens, incluindo também

²²⁵ “Juventude e História” (tradução minha).

as investigações produzidas no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) que pesquisaram o pensamento histórico dos jovens.

Depois, dialoguei com os teóricos que investigaram as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar, observando as histórias em quadrinhos como um artefato dessa cultura jovem e da cultura histórica inserido na cultura escolar. Analisei como a cultura jovem foi entendida por educadores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), Georges Snyders (1988) e pelo filósofo Walter Benjamin (1993). Nesse interim, pesquisei o modo de estruturação da cultura jovem a partir das considerações de Eric J. Hobsbawm (1995), Snyders (1988) e do sociólogo Raymond Williams (2003).

Após essas análises teóricas passei a estudar as ideias de intersubjetividade e verdade histórica em jovens estudantes de quatro escolas públicas brasileiras de ensino médio — de Curitiba - PR, São João dos Patos - MA, Três Lagoas - MS e Vitória da Conquista - BA. Foi construído um instrumento de investigação por meio dos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, baseadas no trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). O instrumento de pesquisa em questão fez parte de um estudo final, que diagnosticou o modo como os jovens entendem a relação entre a cultura jovem e o conhecimento histórico.

No momento seguinte apresentei as narrativas históricas gráficas (FRONZA, 2007) como um artefato ligado à dimensão estética da cultura histórica (RÜSEN, 2007 e 2009). Ao considerar a dimensão estética das narrativas históricas gráficas retomei os seus limites e possibilidades em relação às ideias de verdade e intersubjetividade por meio da teoria dos quadrinhos (EISNER, 1999, 2005; MCCLOUD, 2005, 2006; CARRIER, 2000). Organizei as categorias mobilizadas pelos alunos a partir das três operações mentais e das estratégias cognitivas, estéticas e ético-políticas da consciência histórica.

Depois disso, investiguei as respostas referentes às questões sobre a verdade histórica por meio das operações mentais que os jovens estudantes manifestaram quando leram as histórias em quadrinhos, que confrontavam duas interpretações diferentes sobre a experiência da Independência do Brasil. Relacionei-as com as considerações teóricas ligadas à teoria da consciência

histórica (RÜSEN, 2001, 2007) e organizei categorias ligadas às três operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação que são avaliadas por três critérios de plausibilidade histórica (pertinência empírica, pertinência normativa e pertinência narrativa).

Por fim, abordei as narrativas históricas gráficas produzidas pelos jovens para entender como o processo criativo e sua relação com a intersubjetividade e verdade se relacionam com as teorias ligadas à dimensão estética da cultura histórica foram retomadas (RÜSEN, 2007, 2009).

Os resultados dessa investigação revelaram que o lugar de inserção da cultura jovem em uma cultura escolar renovada pela epistemologia da História está relacionado ao ato criativo de narrar historicamente. No primeiro capítulo, aponte que a teoria da consciência histórica pode propiciar a subjetivação dos jovens por meio do lugar social que permite a realização da operação histórica do narrar (RÜSEN, 2001; CERTEAU, 2006). Quando os jovens tomam para si o conhecimento histórico, abrem as portas para a possibilidade da reversão do processo de internalização que demarca uma cultura escolar pautada em uma cultura histórica tradicional. O ato de narrar pode gerar mobilizações contra-internalizadoras vinculadas às operações mentais da consciência histórica, voltadas para o potencial libertário inscrito na criação ativa da humanidade (MÈSZÁROS, 2007; Rüsen, 2001, 2007; LUKÁCS, 2003).

A análise, presente no segundo capítulo, do modo como a teoria da consciência histórica foi apropriada pelo campo da Educação Histórica na Alemanha, Inglaterra, Portugal e Brasil trouxe como resultado a compreensão de alguns objetos de investigação ligados à aprendizagem histórica dos jovens por meio da pesquisa dos conceitos de segunda ordem, conceitos substantivos e o trabalho sobre o uso do conhecimento histórico (ANGVICK e BORRIES, 1997; STAEHR e JUNG, 1998; LEE, 2006; BARCA, 2002; SCHMIDT, 2002; GERMINARI, 2011). Em que pese o fato de a maioria jovens investigados nesses países apresentarem concepções básicas e tradicionais em relação a esses conceitos, muitos desses sujeitos mobilizaram ideias de segunda ordem complexas, referentes à multiperspectividade, à explicação histórica e evidência, por exemplo.

Os resultados advindos do terceiro capítulo dizem respeito aos processos de subjetivação dos jovens estruturados na relação entre a cultura juvenil e a cultura escolar predominante. A partir das análises de François Dubet (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 79), Georges Snyders (1988) e Walter Benjamin (1993) pude constatar a possibilidade de uma subjetivação relacionada ao autoconhecimento histórico dos estudantes a partir do ato de narrar a si e ao outro e que a cultura escolar, voltada para a valorização da narrativa dos sujeitos, tem um papel vital nesse processo.

Verifiquei que os artefatos da cultura jovem propiciam esse processo de narrar e, inclusive, desenvolvem formas complexas de compreensão do conhecimento histórico. Isto porque, os resultados do instrumento de investigação mostraram que, apesar da maioria dos jovens compreender que o conhecimento histórico se refere à busca do passado por ele mesmo, uma minoria relevante dos estudantes das quatro escolas brasileiras manifestou o entendimento de que a História diz respeito à relação entre o passado, o presente e, até mesmo, o futuro. Um jovem do estado do Maranhão apresentou a ideia de que a História diz respeito às mudanças temporais e uma estudante baiana revelou uma consciência história ontogenética ao expressar como a relação passado e presente se constitui como processo de autoconhecimento.

No quarto capítulo, os resultados dizem respeito ao modo como os jovens mobilizam a intersubjetividade por meio das narrativas das histórias em quadrinhos e constatei que estratégias ligadas ao humor e à aprendizagem prazerosa, à comunicação, à estrutura narrativa, ao poder de síntese e aos personagens são elementos estruturadores da dimensão estética da cultura histórica, se for levado em conta o ponto de vista da cultura juvenil. As estratégias relacionadas à empatia histórica, à relação com a verdade e com as evidências são estruturantes, segundo os jovens, para fundamentar a dimensão cognitiva da cultura histórica. Já as estratégias vinculadas à moralidade e à tradição política ou religiosa são estruturadoras da dimensão ético-política da cultura histórica a partir do olhar da cultura jovem.

Os resultados apresentados no quinto capítulo revelaram a possibilidade de algumas dessas estratégias intersubjetivas serem consideradas como conceitos de segunda ordem estruturadoras dos os critérios de verdade histórica. Índícios desses critérios podem ser encontrados nos conceitos de

segunda ordem que mobilizam as operações mentais da consciência histórica expressas por esse narrar: a experiência histórica, a interpretação histórica e a orientação histórica, as quais podem mobilizar estratégias estéticas, cognitivas e ético-políticas da cultura histórica de uma sociedade. Estas são avaliadas por meio dos critérios de plausibilidade ligados às pertinências empírica, normativa e narrativa (RÜSEN, 2001, 2007).

Dentre os conceitos mobilizadores da operação mental da experiência histórica, validada por uma plausibilidade empírica, sintetizarei dois: evidências históricas e sujeitos históricos. Os jovens destacaram que a evidência histórica é um conceito de segunda ordem fundamental para avaliar as experiências do que foi o caso no passado.

Outro conceito ligado à experiência histórica é a de sujeito, o qual foi entendido pelos jovens como fontes primárias das quais uma narrativa histórica não pode prescindir. Esses jovens expressaram a importância do sujeito seja por meio das categorias ligadas à tradição, seja através das situações que dizem respeito às suas ações.

Dentre os conceitos vinculados à interpretação histórica, validados por uma plausibilidade normativa, seleciono aqui o conceito de segunda ordem da empatia histórica e a categoria de método histórico.

Quanto à empatia histórica, entendida como uma categoria ligada a interpretação histórica, foi comum os jovens entenderem esta categorização como simpatia em relação a alguma personagem do passado ou mesmo com as histórias em quadrinhos. No entanto, surgiram jovens que compreenderam esse conceito como uma forma de tentar compreender o outro no passado segundo as condições do contexto daquela época.

O método histórico foi compreendido como uma categoria estrutural para que a interpretação histórica seja compreendida, pois, para os jovens estudantes, a relação entre o ponto de vista do autor de uma narrativa histórica está condicionada à seleção das perspectivas das testemunhas e participantes das situações do passado. O interessante aqui é que, do ponto de vista da cultura juvenil, o método histórico não é visto somente como uma relação abstrata entre um texto historiográfico e suas fontes documentais, mas como um diálogo entre um sujeito-historiador que vive no presente com sujeitos que viveram no passado mediado pelo vínculo ético do compromisso com a

verdade histórica. E, para os estudantes, isso pode ser feito na forma da narrativa histórica gráfica sem problema algum.

Isso me leva a explicitar mais dois conceitos de segunda ordem, vinculados à operação mental da orientação histórica, que foram sintetizados aqui nos conceitos de perspectividade e de identidade histórica.

O conceito de segunda ordem da perspectividade histórica foi expresso pelos jovens de duas formas: a primeira maneira estava ligada a uma multiplicidade relativista dos pontos de vistas das testemunhas ou participantes das situações do passado ou dos autores das narrativas históricas, explicitando, por um lado, uma relação cética com o passado e, por outro, uma neutralidade perspectivada (BARCA, 2000). A segunda tem a ver com a afirmação, pelos jovens, de que a perspectividade pertence à natureza da História porque as interpretações e as explicações mudam com o tempo por meio de um processo cumulativo ou progressivo do conhecimento (SCHAFF, 1983; RÜSEN, 2001).

Por fim, o conceito de segunda ordem ligado à identidade histórica e que fundamenta a operação da orientação histórica é o local por excelência da intersubjetividade ligada à cultura juvenil. Os resultados verificados no sexto capítulo dizem respeito as formas de relação intersubjetivas da consciência histórica dos jovens expressas por meio de suas narrativas gráficas. A diversidade entre os estudantes foi expressa de maneira intensa nos quadrinhos. A identidade histórica dos jovens foi expressa de três modos: um pela adesão à identidade nacional construída por uma historiografia tradicional que expressa claramente elementos das consciências históricas tradicionais e exemplares. É preciso ter claro que, coerentemente com os resultados apresentados, a maioria dos jovens produziu narrativas que expressavam uma consciência histórica tradicional, por meio de imagens canônicas (SALIBA, 1999) explicitando certa unidade entre os estudantes no que diz respeito à identidade histórica nacional e uma verdade única. É importante destacar que a origem social e geográfica destes jovens é altamente variada.

O outro modo se manifesta em alguns estudantes que explicitaram suas identidades a partir de uma relação crítica à identidade nacional mobilizando outras tradições. Jovens de Três Lagoas e de Vitória da Conquista mobilizaram em suas imagens alternativas (SALIBA, 1999) uma consciência histórica crítica

pautada em três valores: o da identificação com personagens populares como o mensageiro, que enfrenta a autoridade desrespeitosa do poder; o das tradições populares nordestinas ligadas às expressões cômicas, que ridicularizam o poder; e a cultura juvenil baseada na linguagem dos quadrinhos, tais como os mangás e as histórias e super-heróis. Esses três jovens, portanto, materializaram três maneiras se posicionar de modo crítico em relação às narrativas tradicionais.

Mas existe outra forma de expressão identitária que está relacionada a uma intersubjetividade, também nacional, mas aberta para a história da humanidade: essa é sempre narrada em primeira na pessoa do singular e do plural e diz respeito a uma identificação com a coletividade que sonha com a realização da liberdade e da igualdade entre os homens por meio do reconhecimento mútuo dos seus modos de ser e de viver. Duas jovens, uma de São João dos Patos e outra de Curitiba, apresentaram uma atitude de transformação em relação à tradição por meio da supressão da imagem canônica que estava presente em praticamente todas as histórias em quadrinhos produzidas e referenciada na maior parte das respostas dos jovens. Essas jovens fizeram uso de uma dialética negativa (RÜSEN, 2001).

Essas diferenças nos modos de subjetivação dos jovens mobilizadas pela dimensão estética da cultura histórica vinculadas às histórias em quadrinhos didáticas possibilitou a compreensão de que o processo de mudança histórica da humanidade fosse expressa de maneiras diversas nas identidades dos alunos.

Compreendo que entre as possibilidades surgidas desses resultados estão as contribuições fornecidas à Didática da História por esta investigação, pois o lugar da cultura juvenil em uma aprendizagem histórica humanista se refere às bases conceituais da relação entre a intersubjetividade e a verdade histórica. Isso porque os jovens expressam as suas formas de subjetivação em relação ao conhecimento histórico a partir das formas de narrar que explicitam seus comportamentos e sonhos.

A Didática da História dominante tem falhado de modo evidente na tarefa de fornecer conhecimentos históricos com sentido de orientação temporal para os jovens devido à disseminação do processo de

desumanização pretensamente objetiva realizadas a partir de competências universais psicológicas.

A explicitação do processo histórico de luta pela dignidade humana, na Didática da História, ainda está na sua pré-história e muita coisa ainda deve ser realizada. As preocupações metodológicas advindas da pedagogia dos objetivos, justificada pela teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 2000), desumanizou a experiência social da aula de História e desconsiderou os critérios éticos pautados na história da dignidade humana.

Com isso as operações da consciência histórica se diluem pelos seguintes motivos: os sujeitos que produziram as experiências do passado são substituídos por processos impessoais fáceis de serem classificados e ordenados; as interpretações históricas perdem seu poder de perspectividade em prol de uma concepção dogmática da verdade única; e a orientação histórica nem sequer é considerada didaticamente, a não ser enquanto atividades de lazer e divertimento sem sentido algum para a cultura escolar predominante. Isso quando disposições identitárias dos sujeitos não são tratadas como casos de indisciplina. Em outras palavras, há pouco espaço para a cultura jovem em uma Didática da História baseada nos princípios da cultura escolar predominante.

Elementos desses problemas ligados à desumanização do conhecimento histórico foram encontrados no modo como os jovens trataram alguns conceitos de segunda ordem que mobilizam as ideias de intersubjetividade e verdade.

O primeiro diz respeito às evidências e sua relação com as fontes históricas. Muitos estudantes mobilizaram a ideia de evidência apontando alguns marcos advindos da tradição como “provas” da realidade da situação da Independência do Brasil os seguintes dados da tradição: o hino, o rio Ipiranga, a data de 7 de setembro, a frase “Independência ou morte!” e referências à pintura homônima de Pedro Américo.

O segundo se refere à ideia de verdade, porque grande parte dos estudantes do Brasil tem uma atitude afirmativa em relação ao tipo de plausibilidade histórica, que lhes é repassado na cultura escolar: a verdade única e dogmática baseada na autoridade do professor e do livro didático de História.

O terceiro diz respeito ao conceito de segunda ordem da perspectividade, que normalmente apareceu como uma atitude cética e relativista em relação à plausibilidade das narrativas históricas.

Bodo von Borries (2009) já havia apontado os limites de uma didática pautada em competências psicológicas. Isto porque a cognição, advinda da Psicologia, entende as diferenças de compreensão dos jovens em relação à determinados conceitos substantivos e de segunda ordem, como erros conceituais. Um resultado totalmente diferente ocorreu quando von Borries interpretou essas mesmas diferenças, em uma jovem alemã do ensino médio, por meio da teoria da consciência histórica. Ele verificou que o que antes era interpretado como erro psicológico da estudante, agora passa a ser lido como diversos posicionamentos em relação à tradição, seja de afirmação, de imitação ou exemplaridade, de negação crítica, seja de transformação, expressando, assim, diferentes formas de expressar a consciência histórica dessa jovem.

Portanto, para superar a situação de desumanização promovida pela prática da pedagogia dos objetivos, creio que é necessário colocar a cultura juvenil na matriz da Didática da História pelas suas diversas formas de narrar historicamente, pois a relação entre aprendizagem histórica e o ensino de História, a partir de princípios humanistas, podem ser vinculadas às relações intersubjetivas próprias ao processo de subjetivação dos jovens.

Isso se revela pelas formas de expressarem a sua identidade histórica, ou seja, pelo ato criativo de narrar historicamente a sua vida e a vida do outro que os constituem, das quais os quadrinhos, assim como as músicas, os filmes, os blogs e redes sociais da internet, são algumas das formas de manifestação no mundo real presentes como elementos de uma cultura na escola. Muitas delas não se tornaram, ainda, formas de narrar já integradas à cultura escolar, por não serem consideradas como pedagogicamente válidas para o processo de internalização da aprendizagem histórica.

Conforme a teoria da consciência histórica, as características de uma Didática da História humanista também pode ser constituída a partir das operações mentais da consciência histórica e seus respectivos critérios de plausibilidade.

Do ponto de vista da cultura juvenil, uma Didática da História humanista, no que diz respeito à operação da experiência histórica, poderia levar em conta o fato de que a evidência ainda está vinculada a uma noção muito primária de fontes do conhecimento, mas alguns jovens já sinalizam que ela tem a ver com a construção de hipóteses e novas interpretações. O mérito é que os jovens investigados, por si mesmos, estão reivindicando o uso do conceito de evidência que é pouco considerado em uma didática da História tradicional que o vincula a uma mera classificação de documentos. O elemento relevante nessa indicação desses estudantes está relacionado às fontes, que, no livro didático, são, às vezes, uma mera informação em um box, passam a ser vestígios de testemunhas que viveram, participaram e lutaram por suas causas no passado. Narrativas pertencentes à cultura juvenil, tais como os quadrinhos, são ótimos locais onde essas experiências podem ser narradas.

Com relação à operação mental da interpretação histórica, o conceito de empatia torna-se relevante e é reivindicado pelos jovens como uma forma de se expressarem culturalmente. A empatia sequer é aventada numa didática da História tradicional, em que o passado pertence somente aos mortos. A possibilidade de um diálogo vivo (BAKHTIN, 1998, 2000) entre as dimensões temporais e, portanto, entre os sujeitos do passado e os jovens contemporâneos é uma das finalidades de uma Didática da História humanista que busque redimir os fracassos e lembrar os derrotados esquecidos por uma história oficial das elites.

Com relação ao método histórico, uma Didática da História humanista deve aprender com os jovens que o método histórico do narrar é fruto do diálogo entre sujeitos que vivem em épocas diferentes, e que o seu reconhecimento mútuo está na recuperação das experiências válidas do passado que foram esquecidas. Essas experiências do passado evidenciadas cientificamente têm um potencial de validade universal para a história da humanidade no processo de constituição da vida humana prática contemporânea e nos projetos de futuro (RÜSEN, 2001).

Por fim, no que diz respeito à operação mental da orientação histórica e a mobilização pelos jovens da categoria da perspectividade, a didática da História tradicional, como já indicado aqui, raramente reconhece a existência de mais de uma versão da História. Para uma Didática da História humanista,

que abre possibilidades narrativas a partir da cultura juvenil, a perspectividade histórica é nada menos que ponto de partida para o confronto de diversas perspectivas.

Isso leva à necessidade de que novas questões possam ser abertas e novas pesquisas sejam realizadas.

Considerando que esta investigação se baseou em critérios metodológicos da pesquisa qualitativa e que apresentou resultados diversos das pesquisas quantitativas, seja de Bodo von Borries (ANGVICK e BORRIES, 1997), no que dizia respeito ao conceito de empatia, seja de Luis Fernando Cerri (CERRI e COUDANNES, 2010; FERREIRA, PACIEVICH e CERRI, 2010), no que se refere ao conceito de identidade nacional, entendo que um estudo quantitativo que apresente novas metodologias podem fornecer resultados diferenciados. Isto porque essas duas investigações qualitativas não apresentaram aos jovens narrativas históricas ligadas aos artefatos da cultura juvenil. Percebi que as diferenças entre os resultados não se deu somente por causa dos princípios metodológicos diferentes — pesquisa qualitativa e quantitativa —, mas aconteceu principalmente porque nos estudos de variantes quantitativas as formas de narrar próprias aos jovens não estavam presentes nas questões investigativas.

Entendo que se uma pesquisa quantitativa for estruturada a partir do princípio ontológico de que a consciência histórica dos jovens se expressa nas narrativas histórias ligadas à cultura juvenil, resultados surpreendentes poderão surgir para fundamentar uma Didática da História humanista.

Na mesma esteira, mas mantendo a pesquisa qualitativa como critério metodológico, a minha investigação gerou uma nova questão sugerida pelos estudos relativos aos quadrinhos históricos, que possuem narrativas voltadas diretamente para as relações de intersubjetividade dos jovens com o conhecimento histórico (WITEK, 1989; GUNDERMANN, 2007), conforme sugeri no capítulo 3. Como os jovens mobilizariam o conceito de intersubjetividade se fossem confrontados com histórias em quadrinhos que tivessem como finalidade narrar modos como os sujeitos formam seu sentido de orientação no tempo a partir de experiências marcantes do passado para a sua vida humana prática?

Essa questão foi instigada também pelos diálogos que tive com meu co-orientador na Alemanha, Jörn Rüsen, e pelas considerações teóricas de Bodo von Borries (2001a) sobre a multiperspectividade histórica. Seguindo os critérios dessas considerações, entendo que o confronto entre histórias em quadrinhos paradigmáticas utilizadas nesta tese explora explicitamente a multiperspectividade entre fontes diversas e a controvérsia teórica entre interpretações distintas. No entanto, deixaram a desejar no que diz respeito à pluralidade de sentidos de orientação no tempo, a não ser na passagem do pintor da versão B, que gerou um posicionamento claro dos jovens pesquisados em relação à plausibilidade dessas narrativas. Existem narrativas históricas gráficas que revelam como experiências fortes ou traumáticas do passado marcaram a vida dos autores dos sujeitos, tais como em títulos como **Mauss, Gen, Pés Descalços, Chibata** entre outros. Essas narrativas relatam como os sujeitos construíram suas identidades históricas a partir de acontecimentos como o holocausto, a bomba atômica em Hiroshima, ou uma revolta popular no Brasil da Primeira República.

Possivelmente ideias ligadas à intersubjetividade dos jovens com o conhecimento histórico a partir do reconhecimento da narrativa histórica do outro que sofreu o aviltamento de sua dignidade humana e a reconquistou por meio do esforço de estabilizar sua identidade histórica, podem se apresentar mais poderosas quando confrontadas com narrativas que forneçam sentidos de orientação voltados para uma internalização libertadora de uma cultura histórica renovada.

Enfim, compreendo que a reintrodução do ato criativo antropológicamente universal de narrar historicamente pode desestruturar os princípios desumanizadores da pedagogia dos objetivos e colocar na ordem do dia, para os jovens estudantes, as experiências do passado que digam respeito a sua cultura juvenil e suas relações com a cultura histórica de sua comunidade. As histórias em quadrinhos são mais uma dessas formas de narrar que, por meio de seu poder estético, pode contribuir vivamente para o contato desses sujeitos com formas de viver passadas distintas, mas significativas, que forneçam sentido para à sua vida prática contemporânea.

Desse modo, a intersubjetividade se define no próprio processo de auto-reconhecimento dos sujeitos a partir do outro no ato de narrar histórias plausíveis. É possível que este seja o caminho de início para a descoberta de qual seria o lugar da cultura juvenil em uma matriz da Didática da História.

Por isso, entendo que o local da cultura juvenil numa matriz didática da História está vinculado às formas históricas de narrar pertencentes a essa cultura e explicitam os valores máximos da dignidade humana: os direitos a igualdade e a liberdade. A universalização desses princípios intersubjetivos de validação da história da humanidade, por meio do diálogo com uma grande temporalidade que possibilita o autoconhecimento dos jovens, é a nova tarefa da teoria da consciência histórica e, conseqüentemente, da sua filha predileta: a Educação História.

REFERÊNCIAS

FONTES

COMO FOI EDUCADA A MÃE – COMO É EDUCADA A FILHA. In: **Revista da Semana**. São Paulo, ano XXII, n. 3, jan. 1921. In: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil 3**: república: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.369/reprodução. In: SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione, 2002-, p. 87. (Coleção Historiar - 6ª série).

DINIZ, André; EDER, Antonio. **A Independência do Brasil**. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 41-45.

GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 46-48.

LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). Task se 1 to 3. **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 157-159.

MAIA, Luiz. Sem título (ilustração). In: CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática**: tempos e culturas. São Paulo: Scipione, 2004-, p. 15. (Coleção História Temática - 5ª série).

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império**: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 5-9.

PAIVA, Miguel. **Chiquinha**. S/d. In: SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione, 2002-, p. 103. (Coleção Historiar - 5ª série).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGVICK, Magne; BORRIES, Bodo von. **Youth and History**: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents. V. A and B, Hamburg: Koerber Foundation, 1997.

ANKERSMIT, Frank R. **Narrative logic**: a semantic analysis on the Historian's Language. The Hague: Martinus Nijhoff, 1983.

ANOTAÇÕES de caderno referentes à disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, mai. 2009.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLEBY, Joyce; HUNT, Lynn; JACOB, Margaret. **Telling the truth about History**. Nova York: W. W. Norton & Co., 1994.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, C. (Ed.), **The History Curriculum for Teachers** (p. 62-88). Londres: The Falmer Pres.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. Especial, p. 151-170, ago. 2006.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 399-414.

BARBOSA, Alexandre Valença Alves. **Histórias em quadrinhos sobre a História do Brasil em 1950: a narrativa dos artistas da EBAL e outras editoras**. São Paulo: 2006. (Dissertação de Mestrado em Comunicação – ECA-USP).

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Os jovens portugueses: ideias em História. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004.

_____. Literacia e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. Especial, p. 93-112, ago. 2006.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTON, Keith D.; LEVISTIK, Linda. Explicações da significância histórica em alunos do Ensino Básico. In: **O Estudo da História**, n. 4, p. 207-236, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEARD, Charles A. The noble dream. In: STERN, F. (Ed.). **The varieties of history**. 2 ed. Londres: Macmillan, 1970.

BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventude**. Barcelona: Paidós, 1993.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989 a fev. 1990.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A interpretação do outro: a ideia de Islã na cultura escolar**. Curitiba: 2011. (Dissertação de Mestrado – PPGE – UFPR).

BLAKE, Christopher. Poderá a História ser objetiva? In: GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 402-420.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Saberes, Culturas e Práticas Escolares. Trabalho efetuado sobre a orientação do Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, 2005.

BORRIES, Bodo von; KÖRBER, Andreas; MEYER-HAMME, Johannes (col.). Investigación didáctica: Uso reflexivo de los manuales escolares de História: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. In: **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 5, p. 3-19, 2006.

BORRIES, Bodo von. **Historical Consciousness among German and European adolescents: some methodological problems of cross-cultural comparisons**. s/ed., 1998.

_____. (Re-) Constructing History and moral judgment: on relationships between interpretations of the past and perceptions of the present. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F. **Cognitive and intercultural processes in History and the Social sciences**. Hillsdale-NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

_____. Concepts of historical thinking and historical learning in the perspective of German students and teachers. In: VOSS, James F. (ed.). **International Journal of Educational Research: explanation and understanding in learning History**, v. 27, p. 211-220, 1997.

_____. Linking time levels in historical consciousness: interpretations of the past, perceptions of the present and expectations of the future by East and West German youth, 1992. In: LÉTOURNEU, Jocelyn. **Le lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui: Études de cas**. Paris/Montreal: L'Harmattan, 1997a.

_____. War, violence and Peace in historical concepts and political attitudes of adolescents in Europe. In: **Nieuw tijdschrift van de Vrije universiteit Brussel: Het geheugen van de mensheid**, j. 14, n. 2, s. 39-68, 2001.

_____. "Multiperspectivity": utopian pretention or feasible fundament of historical learning in Europe? In: LEEUW-ROORD, Joke van der (ed.). **History for today and tomorrow: what does Europe mean for School History?** Hamburg: Körber Stiftung, 2001a.

_____. Youth and History: a European cross-cultural study in historical consciousness among adolescents: the example 'democracy'. In: BAUER, Raoul; SMET et. ali (Eds.). **In de voetsporen van Jacob van Maerlant.** Leuven: Universitaire Pers Leuven, series A, v. 30, p. 613-629, 2002.

_____. Research on the attitudes of pupils and teachers towards the Shoa in Germany. In: **Intercultural Education**, v. 14, n. 2, p. 201-214, jun. 2003.

_____. Historical understanding of students, an interpretation of a single case. In: MARTENS, Matthias et. ali. (eds.). **Interpersonal understanding in historical context.** Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2009.

_____. Intentions, results and reception of the "Youth and History" Project (1995). In: RATHKOLB, Oliver (Ed.). **How to (re)write European History: History and text book projects in retrospect.** Innsbruck: Studien Verlag, 2010.

_____. How to examine the (self-) reflective effects of History Teaching. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (eds.). **Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and Didactics on History related to World War II.** Bielefeld: Transcript, 2011.

CARRIER, David. **The Aesthetics of comics.** University Park: The Pennsylvania State University Press, 2000.

CASTEX, Lílian Costa. **O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR.** Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Curitiba, 2008.

CERRI, Luis Fernando; COUDANNES, Mariela. Jóvenes y sujetos da historia. **Clio & Asociados: la historia enseñada.** Santa Fé/La Plata: ediciones UNL, n. 14, p. 117-128, ano 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades.** Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca, jan. 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2000.

COLLINGWOOD, Robin. G. **A ideia de história**. Lisboa: Editorial Presença, abr. 2001.

COMPAGNONI, Almir Muncio. **Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele**. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Curitiba: 05 nov. 2009.

DANTO, Arthur C. **Narration and knowledge**. New York: Columbia University Press, 2007.

DRAY, William. **Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

_____. **Perspectives on history**. Londres: Routledge and Paul Kegan, 1980.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FERREIRA, Angela Ribeiro; PACIEVITCH, Caroline, CERRI, Luis Fernando. Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos. **Clio & Associados: la historia enseñada**. Santa Fé/La Plata: ediciones UNL, n. 14, p. 129-149, ano 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 20 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1988.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, 17 mai. 2007.

_____. A verdade e a objetividade históricas nas histórias em quadrinhos: uma investigação relativa às ideias históricas dos jovens estudantes do ensino médio a partir das narrativas históricas gráficas. **Anais do VII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”**: Ensino de História, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____. **Os jovens e o significado das ideias de verdade e objetividade históricas**. 17 mai. 2010. Relatório de Qualificação para o Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação Histórica**: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Curitiba, 2006.

GERMINARI, Geyso D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Curitiba: 2010. (Tese de Doutorado em Educação - PPGE-UFPR).

_____. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender historia**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Curitiba, 23 jun. 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

_____. **Relações de força**: história, retórica e prova. Companhia das Letras, 2002b.

GREDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto**: estudo a partir da análise de cadernos escolares. Curitiba: 2009. (Tese de Doutorado - PPGE-UFPR).

GUNDERMANN, Christine. **Jenseits von Asterix**: Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JEISMANN, Karl Ernest. **Geschichte als Horizont der Gegenwart**. Paderborn: Schöningh, 1985.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History**: national and international perspectives. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.

LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 129-164.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUNN, Eugene. **Marxismo y modernismo**: um estudio histórico de Lukács, Brecht, Benjamin y Adorno. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

MARTIN, Raymond. **The past with us**: an empirical approach to Philosophy of History. Princeton: Princeton University Press, 1989.

_____. Objectivity and meaning in historical studies: toward a post-analytic view. In: **History and Theory**: Studies in the Philosophy of History, Middletown: Wesleyan Univesity, v. 32, n. 1, p. 25-50, 1993.

_____. The essential difference between History and science. In: **History and Theory**: Studies in the Philosophy of History, Middletown: Wesleyan Univesity, v. 36, n. 1, p. 1-14, fev. 1997.

MARTIN, Raymond; SCOTT, Joan W.; STROUT, Cushing. Forum: Raymond Martin, Joan W. Scott, and Cushing Strout on Telling the truth about History. In: **History and Theory**: Studies in the Philosophy of History, Middletown: Wesleyan Univesity, v. 34, n. 4, p. 320-329, 1995.

MARTINS, Estevão de Rezende. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: **Anais III Colóquio Nacional de História e Historiografia no Vale de Iguaçu**. União da Vitória: Revista do Colegiado de

História da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). V. 1, n. 1, p. 13-21, jun. 2008.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

_____. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2006.

McCULLAGH, C. Behan. **Justifying historical descriptions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **The truth of History**. London/New York: Routledge, 1998.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático**. Curitiba: 2005. (Tese de Doutorado – PPGE – UFPR).

MÈSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OAKESHOTT, Michel. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

NECHI, Lucas Pydd. **Educação Histórica e Religião: aproximações a partir de uma estudo da consciência histórica de jovens alunos**. Curitiba: 2011 (Dissertação de mestrado – PPGE – UFPR).

NERES, Julio Maria. **A Produção Didática de História em Quadrinhos: Julierme e a história para a escola moderna (1969-1975)**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre História**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NOVICK, Peter. **That noble dream: the “objectivity question” and the american historical profession**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OAKESHOTT, Michel. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

PAIS, Abraham. **“Sutil é o Senhor...”**: a ciência e a vida de Albert Einstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a construção de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 155f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck do. **Por uma vida sem treta**: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Curitiba, 2009.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. In: **Revista História, questões e debates**. Curitiba: Departamento de História/UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

_____. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Acesso em 27 mai. 2011, disponível em:
http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

_____. Didática da História: passado e presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, p. 23-40.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, p. 93-108.

_____. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c, p. 129-150.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010d, p. 109-127.

_____. **Forming Historical Consciousness** – Towards a Humanistic History Didactics. Transcript., 1-29, 28 May 2010e.

SALIBA, Elias Tomé. As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. Tensões entre competências psicológicas e competências históricas situadas: concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**: currículo, teorias, métodos. Florianópolis: Universidade federal de Santa Catarina, p. 1-17, 02, 03 e 04 de setembro de 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de História (1998-2000). In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 183-208, jul./dez. 2002.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

SEIXAS, Peter. Students' understanding of historical significance. In: **Theory and Research in social Education**, v. 22, n. 3, p. 281-304 1994.

SHEMILT, D. **History 13-16: Evaluation Study**. Edinburg: Holmes McDougall, 1980.

SHUTER, Paul; CHILD, John. **Skills in History**: Book 1: Changes. Londres: Heinemann Educational Books, 1990.

SILVA, André Luiz Batista da. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História**. Curitiba: 2011. (Dissertação de Mestrado - PPGE-UFPR).

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

_____. **Não é fácil amar nossos filhos**. Lisboa: Publicações Don Quixote, fev. 1984.

_____. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. São Paulo: Centauro, 2001.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e os jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Curitiba: UFPR, 2008.

STAEHR, Gerda von; JUNG, Hans. Didáctica de la história y enseñanza de la história em la Alemanha unificada. In: **Revista Consciência Social**. Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “Grupo Araucária”**. Dissertação de Mestrado. PPGE – Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.

WALSH, W. H. **Introdução à filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WERTSCH, James V.; ROZIN, Mark. La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F (orgs.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, p. 121-150.

WERTSCH, James V. Specific narratives and schematic narratives templates. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 49-62.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Edusp, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WITEK, Joseph. **Comic books as History: the narrative art of Jack Jackson, Art Spiegelman and Harvey Pekar**. Jackson: University Press of Mississippi, 1989.

REFERÊNCIAS ONLINE

Cena do filme de 1972 estrelado por Tarcísio Meira em que D. Pedro proclama a Independência do Brasil às margens do rio Ipiranga, em São Paulo, e depois é coroado primeiro imperador do país. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=mheime48ibA&feature=related>>. Acesso em 28 dez. 2011.

<http://www.lapeduh.ufpr.br>, acesso em 02 dez. 2011.

<http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos.php?galeria=dissertacoes> . Acesso em: 02 dez. 2011.

<http://www.gibitecacom.blogspot.com/>, acesso em 07 dez. 2011.

FRANCO, Paula de Almeida. Independência ou Morte, de Pedro Américo. Disponível em:

<http://historiandonanet07.wordpress.com/2011/01/16/%E2%80%9CIndependência-ou-morte%E2%80%9D-de-pedro-americo/>. Acesso em 23 dez. 2011.

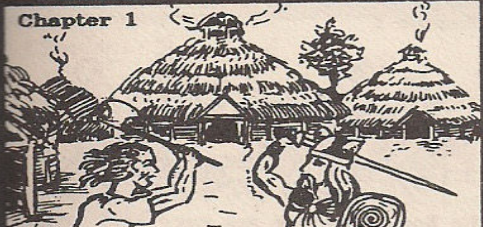
Tirinha com xingamento retira o secretário de educação do estado. Disponível em: < <http://www.atarde.com.br/politica/noticia.jsf?id=1201135> >. Acesso em 03 jan. 2012.

ANEXO 1

Task set 1

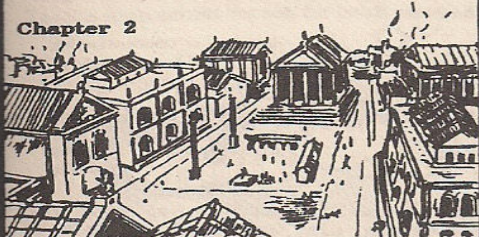
FIRST STORY

Chapter 1



Before the Romans came the Britons lived in wooden huts. They had no towns. Almost no-one could read. The Britons often fought each other.

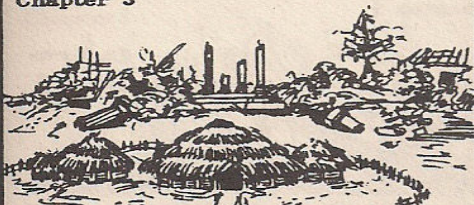
Chapter 2



The Romans went to Britain and took most of it over. They made Britain peaceful.

The Romans built towns and cities. Some houses had central heating. Many Britons lived more comfortably. Some Britons learned to read.

Chapter 3



Much later, invaders attacked the Romans. The Roman armies went off to protect their other lands. The Anglo-Saxons took over England.

Towns and cities fell into ruins. It was as if the Romans had never been in Britain. It was ages before people in Britain lived as comfortably as they did when the Romans were there.

SECOND STORY

Chapter 1



Before the Romans came the Britons had their own way of life. They were good at making jewellery and tools. Almost no-one could read.

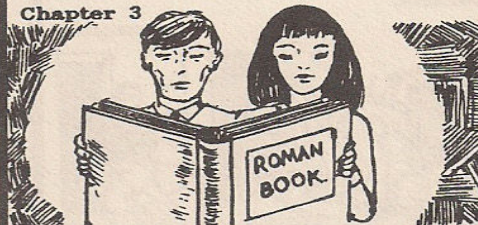
Chapter 2



The Romans took Britain over. They beat the Britons who tried to stop them.

The Romans made Britain like other countries they lived in. Britons copied the Roman way of life. Some learned to read.

Chapter 3



Much later, invaders attacked the Romans. The Roman armies went off to protect their other lands. The Anglo-Saxons took over England.

Once the Romans left, Britain gradually became one country, with a mixture of Britons and Anglo-Saxons. After a time people remembered Roman ideas. Some Roman ideas are still used now.

Task set 2

FIRST STORY

Chapter 1



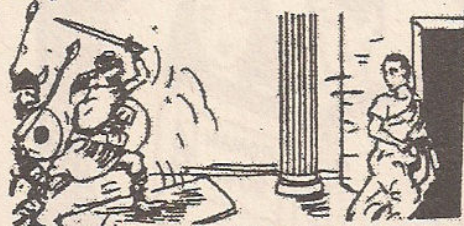
The Roman Empire got very big. It was hard to protect. Barbarians raided it, burning towns and farms and killing people. It cost a lot to keep up big Roman armies.

Chapter 2



After a time the Empire was split into two halves, east and west, to make it easier to run. But Emperors had trouble finding money to pay for the army. When lots of people were killed by disease, there were fewer people to be soldiers, especially in the western half of the Empire. Barbarians were allowed to join the army. Before long, even many army leaders were barbarians.

Chapter 3



An Emperor who lived in the eastern Empire allowed barbarians to settle in the western Empire. But still the western Empire couldn't protect itself. In 410 and again 455 the city of Rome was captured by barbarians. In 476 the last western Emperor in Rome was overthrown. That was the real end of the Roman Empire, even though in the east an Empire of some kind managed to last for a time.

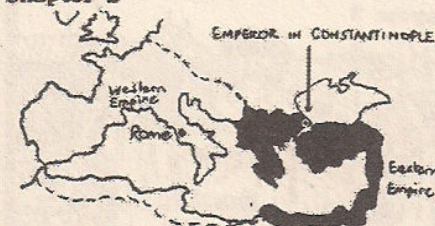
SECOND STORY

Chapter 1



The Roman Empire got very big. That made it hard to look after and keep in order. It cost a lot to run the Empire. Emperors had trouble finding enough money.

Chapter 2



After a time, the Empire was split into two halves, east and west, to make it easier to run. Each half had its own capital city: Rome in the west and Constantinople in the east. Sometimes each half of the Empire had its own Emperor, sometimes one Emperor ran both halves. The east was richer than the west. Emperors often preferred to live in Constantinople in the east rather than Rome in the west.

Chapter 3



Barbarians attacked the Empire. The west was too poor to protect itself properly. The city of Rome was captured by barbarians. The eastern half managed to keep the barbarians out. It lasted a long time, but was soon very different from how the old Empire had been. The real end of the Roman Empire came nearly 1000 years later when Constantinople was captured by the Turks in 1453.

Task set 3

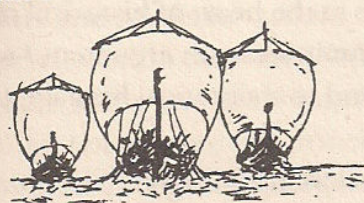
FIRST STORY

Chapter 1



When the Roman army left, the Britons started quarrelling. The Picts from Scotland attacked the Britons. The Picts did terrible damage. King Vortigern, king of the Britons, asked the Saxons from across the sea for help.

Chapter 2



Three shiploads of Saxons came. They were given some land in Britain, and in return they beat the Picts in battle. But really the Saxons wanted to conquer Britain themselves. When the Saxons across the sea heard what good farmland there was in Britain, and how weak the Britons were, more and more Saxons came.

Chapter 3



The Saxons joined up with the Picts. They destroyed cities, burned crops, and killed many people. Many Britons were made slaves. Some Britons hid in the mountains.

After many years the Britons got together and fought back. They stopped the Saxons taking over Britain for a long time. But then the Britons began to quarrel again, and the Saxons took over most of what we now call England.

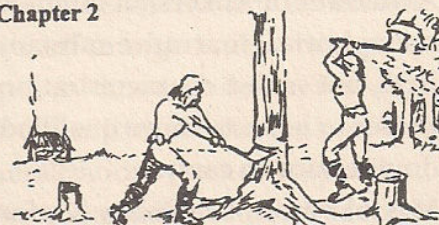
SECOND STORY

Chapter 1



After the Roman army left, the Britons started quarrelling. They were attacked by the Picts. The Britons let some Saxons stay in Britain to help beat the Picts. But the Saxons soon brought friends from across the sea.

Chapter 2



The Saxons attacked the Britons. They took over almost all of what we now call England. At first England was not one country. Saxon kings set up separate countries. The Saxons made their own laws. They cut down forests to make farm land. Some Saxons learned to read and write. They were good at art.

Chapter 3



Much later the Vikings from Norway and Denmark began to attack England. For a time it seemed that the Saxons would never be able to stop them. Vikings settled in England and took part of it over.

But the Saxons fought back, and took control of the whole of England. Five hundred years after the Roman army had left Britain, England had become one country.

ANEXO 2**ESTUDO FINAL****PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR MARCELO FRONZA**

Estou fazendo meu curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Pesquiso sobre as ideias históricas dos jovens em relação às histórias em quadrinhos utilizadas no universo escolar. Para o desenvolvimento de minha tese, preciso de sua colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Peço a sua permissão para utilizar em minha pesquisa as informações fornecidas por você. Para garantir sua tranquilidade, a sua identidade real permanecerá em sigilo. Desde já, agradeço muito sua colaboração.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Colégio: _____

Série: _____ Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

PARTE 1**1) Mora com:**

() Pais () Avós () Tios

() Outros (Quais? _____)

Profissão (ões) das pessoas com quem você mora:

(_____)

2) Sua família veio de:

() Curitiba () outra cidade (Qual? _____)

3) Quando você não está estudando quais são as suas atividades de lazer?

() Cinema () Leitura de livros e revistas

() Música () Leitura de histórias em quadrinhos

() TV () Esporte

() Games () conversar com amigos

() Internet () Outros (Quais? _____)

4) Seus estudos no Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio foram realizados:

- () totalmente na rede pública
- () totalmente na rede privada
- () a maior parte na rede privada (mais que 50%)
- () a maior parte na rede pública (mais que 50%)

PARTE 2

5) Numere de 1 a 4 as opções sendo 1 a mais importante e 4 a menos importante:

Para você a **História** é:

- () uma **ciência como as outras** que você estudou
- () um **conhecimento importante** para a sua vida
- () uma ciência que **conta como o passado aconteceu**
- () uma ciência **que se relaciona com o passado**

Justifique a sua escolha em relação a mais importante e a menos importante:

6) Você conhece alguma **história em quadrinhos** que se refere à **Historia do Brasil** ou à **História da Humanidade**? Qual (is)?

7) Você acha que **o que** esta(s) história(s) em quadrinhos conta(m) está **relacionado à verdadeira História do Brasil ou da Humanidade?** Por quê?

8) Você acha que é possível **aprender História do Brasil** com **histórias em quadrinhos?** Por quê?

9) Você acha que as **histórias em quadrinhos** podem **contar a verdade sobre o passado da humanidade?** Por quê?

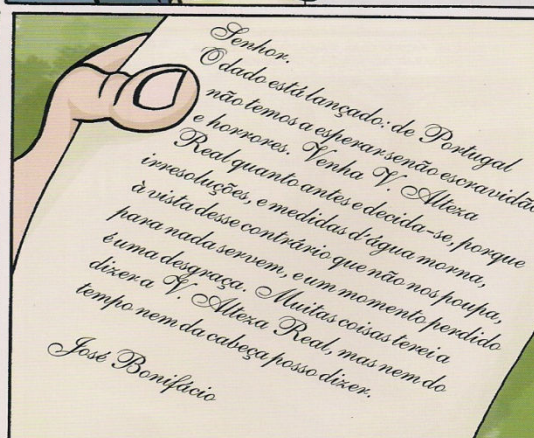
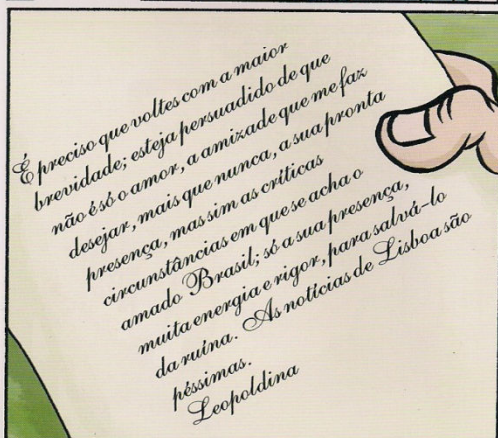
PARTE 3

Nas próximas páginas serão apresentadas a você duas versões em histórias em quadrinhos sobre a Independência do Brasil (versões A e B). Por favor, leia-as com atenção.

VERSÃO A

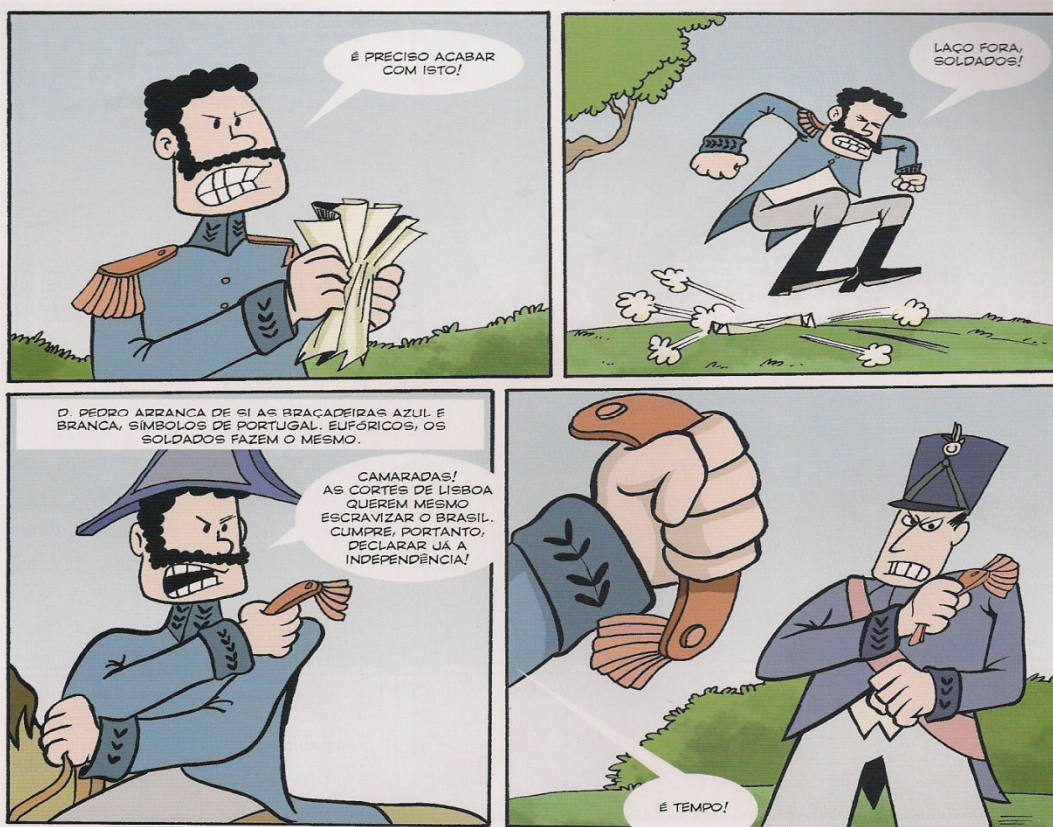


41

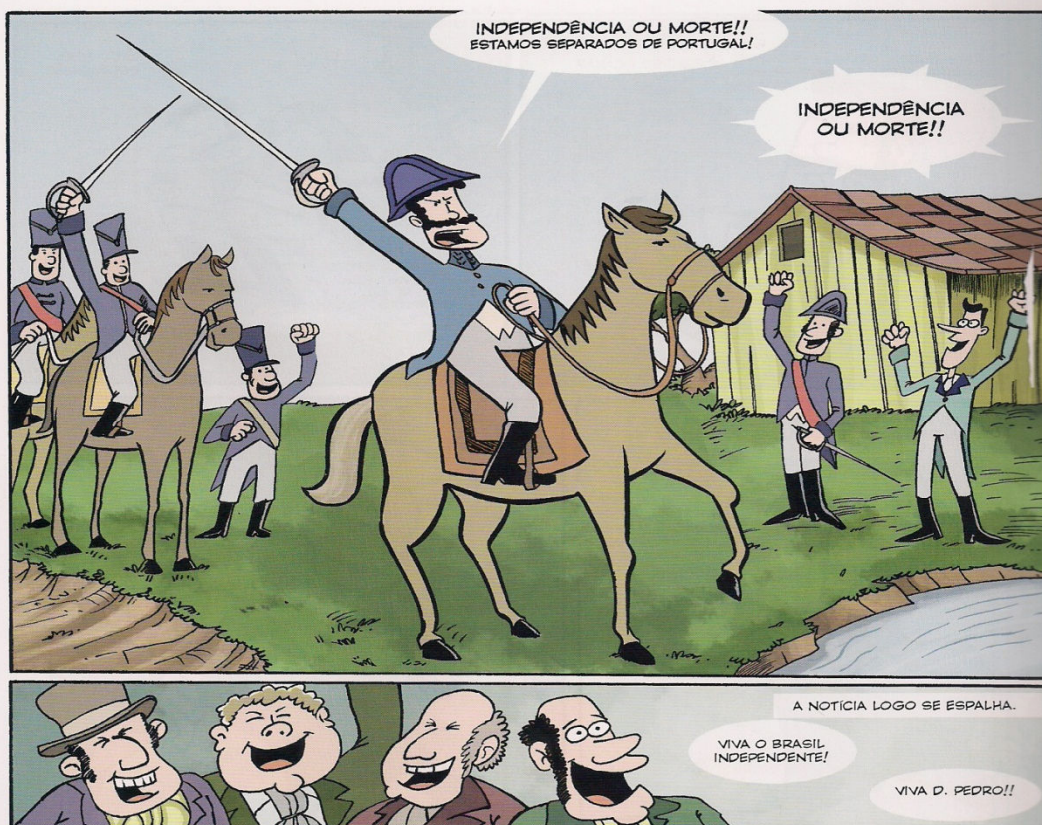


42

VERSÃO A

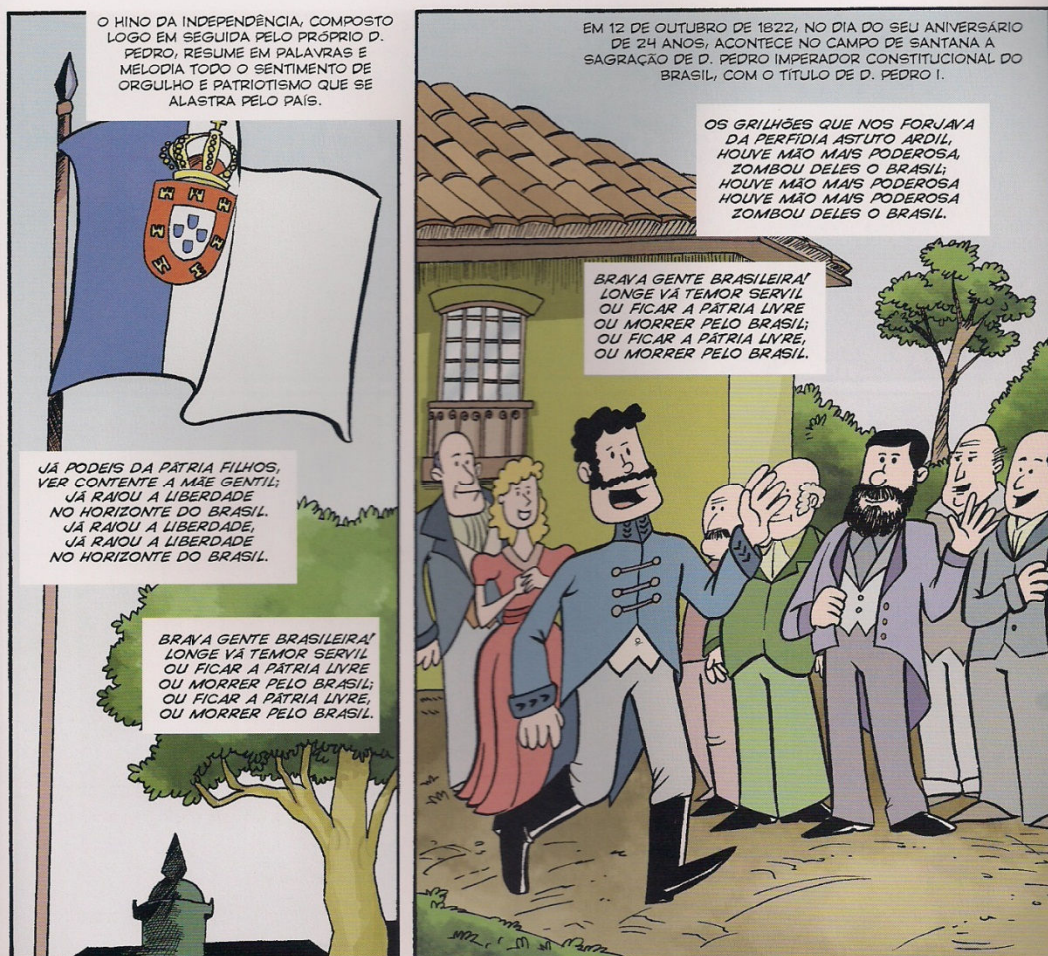


43



44

VERSÃO A



45

DINIZ, André; EDER, Antonio. **A Independência do Brasil**. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 45.

VERSÃO B



A MANHÃ DE
7 DE SETEMBRO DE 1822
SURTIU NUM BRASIL
EM CRISE, E
OPRIMIDO PELA
PREPOTÊNCIA DE PORTUGAL.
"AS MARGENS DO IPIRANGA..."

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 5.

VERSÃO B

A CARAVANA DO PRÍNCIPE REGENTE PROSEGUE EM SUA MARCHA...



E' DA LEOPOLDINA E DO BONIFÁCIO. A SITUAÇÃO É GRAVE. PORTUGAL EXIGE O MEU RETORNO IMEDIATO! NÃO POSSO MAIS ADIAR ESSA DECISÃO...



VERSÃO B



PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império**: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 7.

VERSÃO B



8

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império**: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 8.

VERSÃO B



PARTE 3

10) Imagine que você está numa feira de quadrinhos históricos e os jovens que estão lá pedem que narre **a sua versão** sobre a **Independência do Brasil na forma de uma história em quadrinhos**. Por favor, procure desenhar essa versão.

PARTE 4

11) A partir das **versões A e B**, quais **os personagens do passado** você acha que **realmente existiram**? Por quê?

12) A partir das **versões A e B**, quais **as situações do passado** que você acha que **realmente aconteceram**? Por quê?

13) Você percebe alguma **diferença** entre as **versões A e B**? Qual (is)?

14) Você acha que **uma das versões em quadrinhos pode ser considerada melhor** do que a outra? Qual e por quê?

15) Você acha que **alguma das versões em quadrinhos pode ser considerada menos confiável?** Qual e por quê?

16) Você pensa que a **melhor história** sobre a **Independência do Brasil** pode ser considerada como:

(selecionar a opção desejada)

- ☐ **definitivamente verdadeira**
- ☐ **provavelmente verdadeira**
- ☐ **parcialmente verdadeira**
- ☐ **deve conter várias versões para ser verdadeira**
- ☐ **não verdadeira**

Justifique as razões de sua escolha.

17) Para você, uma história em quadrinhos historicamente **confiável** sobre a **Independência do Brasil** deve conter:

(neste caso, você pode escolher mais de uma alternativa)

- ☐ a narrativa de um **autor recente**, porque pode comparar pontos de vista mais variados
- ☐ a narrativa de um **autor importante**, porque tem uma visão neutra
- ☐ a narrativa de uma **testemunha da época**, por que viu o que realmente aconteceu
- ☐ a narrativa de uma **pessoa que participou** nesses acontecimentos, porque os viveu

Justifique as razões de sua escolha.

ANEXO 3**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Exm^o(^a) Senhor (a) Diretor (a)

do Colégio _____

Marcelo Fronza, pesquisador do Curso de Doutorado em Educação da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino na Universidade Federal do Paraná, no âmbito da tese, propôs-se a realizar um estudo sobre as ideias históricas dos estudantes em relação às histórias em quadrinhos presentes no universo escolar. Neste contexto, solicita a V. Ex^a, autorização para efetuar uma entrevista a alunos de uma turma da 2^a série do Ensino Médio.

Desde já garanto confidencialidade e anonimato dos elementos intervenientes, bem como forneço a este estabelecimento de ensino os resultados do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

Curitiba, 05 de maio de 2011.